



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
MESTRADO EM SOCIOLOGIA**

MARIA EDUARDA PEREIRA LEITE

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PARAÍBA:

Uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal

João Pessoa, PB

Fevereiro de 2019

MARIA EDUARDA PEREIRA LEITE

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PARAÍBA:

Uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba (PPGS/UFPB), em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociologia, sob a orientação do Prof. Dr. Rogério de Souza Medeiros.

João Pessoa, PB

Fevereiro de 2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L533p Leite, Maria Eduarda Pereira.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PARAÍBA: Uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal / Maria Eduarda Pereira Leite. - João Pessoa, 2019.

141 f. : il.

Orientação: Rogério de Souza Medeiros Medeiros.
Dissertação (Mestrado) - UFPE/CCHLA.

1. escolas em tempo integral; políticas educacionais.
I. Medeiros, Rogério de Souza Medeiros. II. Título.

UFPE/BC

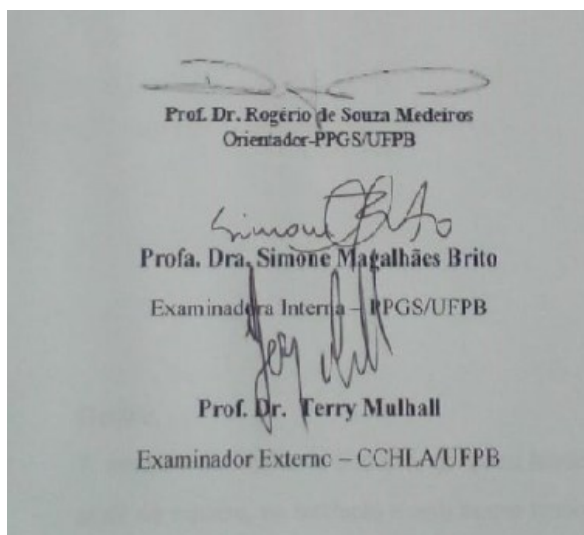
MARIA EDUARDA PEREIRA LEITE

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PARAÍBA:

Uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba (PPGS/UFPB), em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociologia, sob a orientação do Prof. Dr. Rogério de Souza Medeiros.

BANCA EXAMINADORA



João Pessoa, 15 de fevereiro de 2019.

Dedico,

À minha mãe Maria do Socorro, de quem herdei a forma simples de amar no espírito, no intelecto a certeza que tenho de estudar sempre, e no coração, o sonho de viver uma vida com dignidade.

À minha irmã Maria Luiza, por todo apoio e compreensão.

À minha avó Marinete (*in memoriam*), pelo exemplo de amor.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta caminhada, não estive sozinha. Este trabalho, que sinaliza um momento de travessia, contou com a colaboração de muitas pessoas que ao seu modo, ajudaram na realização desta pesquisa. Por isso, agradeço especialmente:

A minha mãe, Maria do Socorro, pelo exemplo de força. Este trabalho é o resultado do seu esforço de me fazer acreditar que todo sacrifício é recompensando quando se estuda para buscar uma vida mais digna.

A minha irmã, Maria Luiza, pela paciência e apoio durante este percurso formativo.

Ao meu orientador, Rogério Medeiros, que aceitou seguir comigo nessa empreitada. Muito obrigado pela sua paciência, dedicação, atenção e sensibilidade em entender meus limites e me provocar para que eu vá além deles.

Ao meu amigo Alex Neyves, que sempre me apoiou, acreditou no meu potencial e facilitou as condições para que eu pudesse prosseguir com meus estudos.

Aos professores Simone Brito e Terry Mulhall que participaram da banca de avaliação, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação, que foram imprescindíveis para a construção do texto final.

Aos professores, alunos e gestores das escolas de tempo integral tomadas como caso para o presente estudo, pela recepção e possibilidade de execução deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, pelas discussões teóricas e momentos compartilhados.

Aos meus colegas de curso, pelas trocas de experiências.

Aos funcionários e estagiário da secretaria do PPGS, que sempre responderam a minhas demandas de maneira gentil e compreensiva.

Aos meus amigos de jornadas diversas, pela torcida permanente e estímulos sinceros.

Ao CNPq, pela bolsa de estudos concedida.

No que diz respeito à pesquisa, eu dispunha apenas de minha tese de doutorado para provar minha capacidade. E ela representava um trabalho duro. Tinha confiança em minhas capacidades intelectuais, e ideias não me faltavam. Mas o imenso trabalho intelectual que minha tese exigiu me parecia difícil. Só bem mais tarde fui pouco a pouco compreendendo que noventa por cento dos jovens encontram dificuldade ao redigir seu primeiro e importante trabalho de pesquisa; e, às vezes, acontece o mesmo com o segundo, o terceiro, ou o décimo, quando se consegue chegar aí. Teria agradecido se alguém me dissesse isso na época. Evidentemente pensamos: “sou o único a ter tais dificuldades para escrever uma tese (ou outra coisa); para todos os outros isso se dá mais facilmente”. Mas ninguém disse nada. É por isso que digo aqui: essas dificuldades são absolutamente normais. Sabia que a sorte estava do meu lado. O trabalho jamais foi totalmente fácil para mim, mas eu era perseverante e nunca o abandonei.

(Norbert Elias por ele mesmo, 2001)

RESUMO

Esta pesquisa trata da trajetória de implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba, que, desde 2016, tem se caracterizado como a principal política educacional para a implantação do ensino médio em tempo integral no Estado, e também tem se configurado como uma promessa do poder público para atender às demandas da educação, no sentido de melhoria na ‘qualidade’ da educação básica. Com a análise de documentos normativos e da revisão bibliográfica sobre o tema, verificou-se que não é possível compreender o sentido da escola em tempo integral hoje, sem levar em consideração as transformações que vêm ocorrendo no âmbito educacional brasileiro desde a década de 1990, com a virada dos parâmetros de gestão das políticas sociais nos Organismos Internacionais. Neste contexto, vai se constituindo um quadro de perspectiva neoliberal no campo educacional, impondo à escola pública a tarefa de remodelar-se para atender às demandas do mercado, formando jovens com habilidades e competências que possam legitimar, através do ‘empreendimento de si’, o sucesso individual. Assim, nossa pesquisa tem como objetivo central identificar como a ideologia neoliberal vem influenciando a implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba, que se constituiu na primeira parceria público-privada para a implementação de uma política educacional entre o Governo do Estado e o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE). Para tanto, serviram-nos de referencial teórico, principalmente, os estudos de Dardot e Laval (2016), Laval (2004) e Foucault (2008), que nos ofereceram os elementos teóricos necessários para a compreensão dos casos, identificando a relação que se estabelece entre o Estado, sua face neoliberal, as políticas públicas e a educação. O estudo apresenta as análises do processo de implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba nas escolas públicas, a partir de duas experiências empíricas: a Escola Cidadã Integral e a Escola Cidadã Integral Técnica (neste trabalho estão identificadas como ECI-A e ECIT-B, respectivamente), que estão sustentadas organizacional e operacionalmente pelos princípios da Tecnologia de Gestão por Resultados. Tomamos como recursos para a produção de dados, além do levantamento documentos oficiais, a observação direta e a entrevista semiestruturada. A investigação ofereceu pistas que permitiram identificar o discurso híbrido que carrega o Programa de Educação Integral, ao aproximar as noções de ‘educação integral’ e ‘tecnologia empresarial’, que historicamente derivam de tradições políticas diferentes. Também se verificou que a expansão das escolas em tempo integral na Paraíba não é operacionalmente possível sem promover exclusões e que, por isso, é necessário que se desenvolvam pesquisas adicionais sobre o ensino em tempo integral nas escolas públicas do Brasil, de modo a balizar a construção de uma modelo de escola em tempo integral que atenda aos anseios da população.

Palavras-chave: escolas em tempo integral; políticas educacionais; Programa de Educação Integral na Paraíba; neoliberalismo.

ABSTRACT

This research develops a political-ideological trajectory of the Integral Education Program in Paraíba, which since 2016 has been set as the main educational policy for the implementation of full-time high school in the State and has also been configured as a promise of Government to meet the demands of education, in the sense of improving the 'quality' of basic education. With the analysis of normative documents and the bibliographic review on the subject, it was verified that it is not possible to understand the meaning of the school full-time today, without thinking the transformations that have been occurring in the Brazilian educational scope since the 1990s, with the turn of the parameters of management of the social policies in the International Organizations. In this context, a neoliberal perspective has been created in the educational field, imposing on the public school the task of reshaping itself to satisfy the demands of the market, forming students with skills and competences that can legitimize through the idea of self-entrepreneurship. Thus, our research aims to identify how neoliberal ideology has influenced the political-ideological trajectory of the Integral Education Program in Paraíba, which also constituted the first public-private partnership for the implementation of an educational policy between the Government of State and the Education Co-Responsability Institute (ICE). So, we relied on the studies of Dardot and Laval (2016), Laval (2004) and Foucault (2008) whose were used as theoretical references, which provided us with the theoretical elements necessary to understand the research, identifying the relationship that establishes between the State, its neoliberal face, public policies and education. The research presents the analysis of the implementation process of the Integral Education Program in Paraíba's Public Schools, based on two empirical experiments: the Integral Citizen School and the Integral Technical Citizen School (in this work they are identified as ECI-A and ECIT-B, respectively), which are organizationally and operationally supported by the principles of Result Management Technology. We took as resources for the production of data – besides the survey official documents –, direct observation, semi-structured interview and the application of socio-economic questionnaire. The research offered clues that allowed us to identify the hybrid discourse that carries the Integral Education Program by approaching the words 'integral education' and 'business technology', which are part of different political fields. It has also been found that the expansion of full-time schools in Paraíba are not operationally possible without promoting exclusion and that more researches on full-time education in public schools in Brazil are needed in order to help the construction of a model of full-time school that achieves the yernings of the population.

Keywords: full-time schools; educational policies; Integral Education Program in Paraíba; neoliberalism.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	III
LISTA DE APÊNDICES.....	V
LISTA DE QUADROS.....	VI
LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS.....	VII
 INTRODUÇÃO.....	 06
 CAPÍTULO 1 – As políticas públicas sob a lógica da racionalidade neoliberal	 15
1.1 A concepção de Estado Neoliberal	15
1.2 As políticas públicas no contexto da racionalidade neoliberal	18
1.3 As influências da racionalidade neoliberal para as políticas educacionais.....	25
 CAPÍTULO 2 – Diretrizes neoliberais para as políticas educacionais no Brasil	 31
2.1 As políticas educacionais no Brasil em um contexto neoliberal.....	31
2.2 Apropriações do ideário neoliberal para a implementação de políticas de educação em tempo integral no Brasil	35
2.3 Política pública de educação integral: de que integralidade estamos falando?	43
 CAPÍTULO 3 – Percurso Metodológico	 48
 CAPÍTULO 4 – Programa de Educação Integral na Paraíba: apropriações do ideário neoliberal	 60
3.1 Histórico, desenvolvimento e parceria público-privada para a implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba	60
3.2 A relação escola-comunidade no processo de implementação do Programa de Educação Integral na cidade de João Pessoa – PB	71
 CAPÍTULO 5 – Práticas e contradições no cotidiano das escolas em tempo integral da Paraíba	 79
5.1 Caracterização do ensino em tempo integral na escola ECI-A	79
5.2 Caracterização do ensino em tempo integral na escola ECIT – B	91

CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106
APÊNDICES.....	117

LISTA DE FIGURAS

Foto 01: vista externa do prédio da escola ECI – A	52
Foto 02: vista do pátio interno da escola que separa os blocos de aulas ECI-A.....	52
Foto 03: vista do pátio interno da escola ECI-A e do corredor que liga os dois blocos de aulas alpendrados	53
Foto 04: pátio interno da escola ECIT-B que dá acesso as salas de aula e laboratórios	54
Foto 05: área coberta do pátio interno da escola ECIT –B com cadeiras para descanso dos alunos.....	54
Foto 06: pátio interno da escola ECIT-B. Visão das salas do setor administrativo (diretoria, secretaria e salas dos professores)	55
Foto 07: vista do primeiro andar onde ficam as salas do setor administrativo e laboratórios e no segundo andar as salas de aula ECIT – B.....	55
Foto 08: manifestação dos alunos de uma escola da rede pública (1)	74
Foto 09: manifestação dos alunos de uma escola da rede pública (2).....	74
Foto 10: protesto dos estudantes.....	75
Foto 11: manifestação dos alunos de uma escola da rede pública (3).....	76
Foto 12: Pátio interno da escola ECI-A	80
Foto 13: bebedouro da escola ECI-A	81
Foto 14: intervenção artística realizada pelos alunos da escola ECI-A	81
Foto 15: frente da sala de aula de química da ECI-A	81
Foto 16: frente da sala de aula de filosofia, sociologia e artes da ECI-A	81
Foto 17: entrada do banheiro feminino da escola ECI-A	82
Foto 18: banheiro da escola ECI-A	82
Foto 19: refeitório da escola ECI-A (1)	85
Foto 20: refeitório da escola ECI-A (2)	85
Foto 21: entrada do refeitório da escola ECI-A	86
Foto 22: divulgação dos clubes de protagonismo (clubes juvenis) da ECI-A	87
Foto 23: formação dos clubes de protagonismo da ECI-A: foco no ENEM, futsal feminino, futsal masculino, voleibol masculino, voleibol feminino, skate, dança, desenho, xadrez e dama, teatro, cultura asiática, ginástica rítmica, cinema.....	87
Foto 24: quadra de esporte ocupada com a montagem de móveis	90
Foto 25: lixo produzido pela montagem dos móveis e entulhado dentro da própria escola ECI-A, ao lado da quadra de esportes	90

Foto 26: pátio interno da escola ECIT-B	92
Foto 27: anfiteatro da escola ECIT-B	92
Foto 28: refeitório da escola ECIT-B	93
Foto 29: outro ângulo do pátio interno da escola ECIT-B	93
Foto 30: estacionamento da escola ECIT-B	94
Foto 31: quadra de esportes da escola ECIT-B	94
Foto 32: sala do grêmio da escola ECIT-B	94
Foto 33: quadro de avisos na escola ECIT-B	98
Foto 34: sala de aula da escola ECIT-B decorada com a palavra “protagonismo”.....	96
Foto 35: sala de aula da escola ECIT-B decorada com a frase “escola da escolha”.....	96
Foto 36: de aula da escola ECIT-B decorada com a frase “projeto de vida”	97

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – carta de apresentação da pesquisa

Apêndice B– termo de consentimento livre e esclarecido

Apêndice C– roteiro de entrevistas semiestruturadas com gestores - diretor e/ou coordenador

Apêndice D– roteiro de entrevista semiestruturada com o gerente operacional de ensino médio e gerente das escolas cidadãs da Paraíba

Apêndice E– roteiro de entrevistas semiestruturadas com professores

Apêndice F– roteiro de entrevistas semiestruturadas com alunos

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – SUJEITOS DA PESQUISA	58
---------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM - Banco Mundial

CAIC - Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CIACS - Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ECI - Escola Cidadã Integral

ECI-A Escola Cidadã Integral 'A'

ECIS - Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas

ECIT - Escola Cidadã Integral Técnica

ECIT-B Escola Cidadã Integral Técnica 'B'

ECOS - Espaço, Cidadania e Oportunidades Sociais

EMI - Ensino Médio Inovador

EMTI - Ensino Médio em Tempo Integral

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

ICE - Instituto de Corresponsabilidade da Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFPB - Instituto Federal da Paraíba

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISG - Instituto Sonho Grande

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC - Organização Mundial do Comércio

PAR - Plano de Ações Articuladas

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEA - Programa Escola Aberta

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PME - Programa Mais Educação

PNAE - Programa de Alimentação Escolar

PNBE - Plano Nacional da Biblioteca Escolar

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

PNTE - Programa Nacional de Transporte Escolar

PRODEB - Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

ProEMI/JF - Programa Ensino Médio Inovador/Jovem do Futuro

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

PROMED - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

PSB - Partido Socialista Brasileiro

RDDI - Regime de Dedicação Docente Integral

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE/PB - Secretaria do Estado da Educação da Paraíba

TGE - Tecnologia de Gestão Educacional

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar a implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba, que, desde 2016, tem se caracterizado como a principal política educacional o ensino médio em tempo integral no Estado, muito embora, a temática “escola em tempo integral” como campo de estudo e de reflexão, não constitua como algo novo, uma vez que, na história da educação brasileira está marcada de esforços de pessoas ou grupos que tentaram melhorar a ‘qualidade educacional’¹ das escolas públicas brasileiras.

As experiências das escolas públicas em tempo integral no Brasil se deram a partir da década de 1950, com a instalação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na Bahia, conhecido como Escola Parque e idealizado pelo educador Anísio Teixeira², então Secretário de Educação daquele Estado. O CECR, que caracterizava como a principal experiência de escola integral naquela época, foi considerado parâmetro Internacional divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco) em outros países.

Passadas três décadas da implantação do CERC na Bahia, outra experiência de visibilidade de ampliação da jornada escolar no contexto nacional ocorreu no Rio de Janeiro na década de 1980, período de profundas transformações da vida institucional do País. Foi nesta década que uma nova Constituição Brasileira foi escrita, vigorando a partir de 1988, ano que também começou a ser debatida no Congresso a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que entraria em vigor apenas em 1996.

¹ Conforme Dourado *et. al.* (2007), o conceito de qualidade da educação deve ser observado a partir de uma perspectiva polissêmica, uma vez que essa categoria traz implícitas inúmeras significações. No entanto, segundo os autores acima, utilizando como paradigma o Boletim da Unesco (2003), a qualidade da educação pode ser definida como envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno.

² Anísio Teixeira (1900-1971), foi um importante educador brasileiro, cuja morte, até hoje, não foi completamente esclarecida. Anísio desapareceu em 11 de março de 1971. Mais tarde, soube-se que ele havia sido detido naquele dia pela Aeronáutica para averiguações. O educador foi encontrado morto, dois dias depois, no fosso de um elevador. A versão oficial é que ele havia sofrido um acidente, mas seu corpo não apresentava sinais de queda. A Comissão Nacional da Verdade aceitou investigar a morte de Anísio em 2012, no entanto, a investigação não logrou em concluir trabalho, mas trouxe muitas evidências de que o educador foi morto sob tortura. O exame produzido pelo IML do Rio de Janeiro mostra que Anísio foi morto no dia 12 de março de 1971, ou seja, um dia após o seu desaparecimento, o que reforça a tese de que ele tenha sido morto enquanto estava sob custódia militar. Fonte: <https://jornalggn.com.br/noticia/desmontada-a-versao-da-ditadura-de-1964-sobre-a-morte-de-anisio-teixeira-por-joao-augusto-de-lima-rocha>. Acessado em: 19/06/2018.

Darcy Ribeiro, partindo das ideias e experiências de Anísio Teixeira, criou no Governo Leonel Brizola, os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública. O foco dos “Brizolões”³ era o ensino fundamental, apresentando a escola de tempo integral como a saída para o caos social em que se encontravam as crianças e adolescentes naquela época. No entanto, apesar de serem experiências marcantes na história da educação brasileira, tanto os CIEPs quanto as escolas parque de Anísio Teixeira não tiveram continuidade pois enfrentaram dificuldades com as mudanças de governo para sua manutenção e expansão. Diversos programas governamentais foram inspirados nas Escolas Parque e nos CIEPs, a exemplo do Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC, implementado em São Paulo entre 1983 a 1986. Em esfera federal, foi implementado em 1991, durante o Governo Fernando Collor de Mello, um projeto de escola pública em tempo integral, a partir da criação dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CIACS), que enfatizou, inicialmente, a implantação de bases físicas ideais para a articulação dos serviços para atendimento integral e que posteriormente se transformaram em Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC. O objetivo era fornecer atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros aspectos (SANTIAGO, 2014; RABESCO, 2015).

Mais recentemente, este tema tem feito parte de discursos políticos, documentos, propostas e metas educacionais do País, que vem se forjando desde a Constituição Federal de 1988 que fortaleceu a educação como um direito social fundamental e estabeleceu uma ampla rede de proteção à criança e ao adolescente, regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9394/96, também discorre sobre a progressiva ampliação do período de permanência dos alunos do ensino fundamental na escola e a progressão das redes públicas de ensino para o regime de escola de tempo integral. Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), lei nº 13.005/2014, que em sua meta 6, destaca como objetivo até o final da vigência do PNE, que seja oferecido educação em tempo integral em, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (BRASIL, 2014, p. 28).

Além dos marcos legais, a educação em tempo integral vem se destacando nas pautas das políticas públicas educacionais de Estado e se configurando como uma promessa do poder

³ Apelido dado pelo povo aos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) do governo Leonel Brizola.

público para atender as demandas da educação, no sentido de melhoria na qualidade da educação básica, propondo a ampliação do tempo escolar nas escolas públicas, como forma a superar o modelo tradicional.

De acordo com Hofling (2001), as políticas públicas caracterizam “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (Ibidem, p. 31). De modo geral, uma política pública é criada para atender à demanda de uma determinada realidade, que, no caso da educação brasileira, conforme Silva e Jakimiu (2016), revela um quadro situacional onde as demandas educacionais são retratadas pelos dados de acesso, permanência e conclusão como também pelos resultados expressos nos índices obtidos por meio das avaliações externas, que tornam públicas as informações sobre as fragilidades da realidade educacional.

Dentro do contexto de fragilidades da educação brasileira, o ensino médio tem vivenciado inúmeros desafios estruturais, de recursos humanos e organizativos. Silva e Jakimiu (2016), assinalam que além do constante debate em torno da identidade desta etapa da educação básica, a questão acerca do sentido da escola para os jovens, a ausência de professores formados nas especialidades do currículo, ausência de financiamento, os baixos índices de desempenho expressos em avaliações, as deficiências dos prédios escolares e o embate em torno de um currículo, apresentam-se como grandes desafios a serem superados.

Com o objetivo de assegurar o acesso à educação de qualidade aos jovens do ensino médio e enfrentar o quadro brevemente exposto, desde os anos 2000, o Ministério da Educação vem ampliando suas ações na agenda das políticas educacionais, a partir dos vários programas e políticas de governo, que trazem em seus enunciados a intenção de atender de maneira mais efetiva esse público, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 e 2014-2024, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB), do Programa Mais Educação e do Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi), entre outros⁴. Sendo que este último se caracteriza como a primeira e principal política federal de implantação do ideário da educação em tempo integral como fundamento para o ensino médio regular.

Mas é importante destacar, que esse processo expansivo de mudanças e reformas no ensino médio, tem sido acompanhado pelo discurso que reforça a necessária preparação do

⁴ Pode-se mencionar ainda: Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED), Programa Escola Aberta (PEA), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica (PRODEB), o Plano de Ações Articuladas (PAR), o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), o Programa de Alimentação Escolar (PNAE).

jovem para o mercado de trabalho. Tal entendimento, é difundido, principalmente, por organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), que defende os interesses do capital que o patrocina (NASCIMENTO *et. al.*, 2017).

Este quadro vem se intensificando desde os anos 1990, com a promoção de estratégias ideológicas, políticas e legais com o objetivo de desenvolver um novo modelo social, onde as ideias neoliberais passam a ganhar cada vez mais força, apropriando-se das políticas sociais, entre elas a Educação, e das políticas de educação em tempo integral, especificamente.

Assim, conforme Duarte e Derisso (2017), se configura um quadro de perspectiva neoliberal no campo político educacional, onde é atribuída à escola pública a tarefa de remodelar-se para atender as mudanças no mundo do trabalho e ao seu caráter competitivo e globalizado, impondo uma formação que tenha por base o desenvolvimento de habilidades e competências, para que o indivíduo possa defender seus interesses particulares em uma ordem social regulada pela mão invisível do mercado e que também contribua para o desenvolvimento e aprimoramento da mesma.

Diante deste contexto, a experiência da educação integral para o ensino médio no Estado da Paraíba, surge em 2016, com a criação e implementação do Programa Escola Cidadã Integral e Escola Cidadã Integral Técnica, de acordo com decretos nº 36.408/2015 e 36.409/2015, respectivamente, durante o Governo Ricardo Coutinho (PSB). Para essa iniciativa, a Secretaria de Educação do Estado (SEE/PB), iniciou, já em 2012, a implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi), como o indutor de políticas públicas para a educação em tempo integral, que funcionou como preparação para criação de um programa próprio e mais específico de educação em tempo integral (PARAÍBA, 2017).

No ano de 2018, a partir da Lei nº 11.100/18, foi criado o Programa de Educação Integral, composto pelas Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS, dando início assim a Política Pública de Estado para a educação na Paraíba (PARAÍBA, 2018).

Desde o ano de 2016, o número de escolas em tempo integral na Paraíba vem se ampliando por todo o Estado. Inicialmente, o Programa contava com 8 escolas, que ofertavam o ensino em tempo integral. No ano letivo de 2017, foram 33 escolas que passaram a adotar esse modelo de ensino e, no ano seguinte, 2018, ampliou para 100 as escolas cidadãs integrais de todo o Estado, sendo 66 Escolas Cidadãs Integrais e 34 Escolas Cidadãs Integrais Técnicas,

atendendo a 35.000 alunos. Em 2019, o número de escolas foi ampliado para 150, ofertando 45 mil vagas para estudantes da rede estadual de ensino⁵.

As escolas que compõem o Programa de Educação Integral na Paraíba atendem aos estudantes durante os cinco dias da semana em tempo integral. Quanto à jornada escolar, as instituições de ensino integral na Paraíba funcionam em dois turnos, das 7h30 às 17h00, sendo uma hora e vinte para almoço e dois intervalos de vinte minutos para o lanche da manhã e tarde, perfazendo a duração diária do período letivo em 9 horas e 30 minutos. No período em que ficam na escola, além de estudarem as disciplinas obrigatórias, os estudantes têm aulas de música, tetro, cinema, empreendedorismo e fotografia e nas escolas de ensino técnico, ainda são oferecidos cursos profissionalizantes, que visam a formação do jovem para atuar no mercado de trabalho. Em relação aos professores, os mesmos têm jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Outra característica do Programa é o critério de escolha das escolas que adotam o ensino integral. Em 2018, as escolas que adotaram o projeto Escola Cidadã Integral, foram escolhidas com base no critério de estarem localizadas nas regiões de maior vulnerabilidade social, tanto na região metropolitana de João Pessoa, quanto em todo o Estado, de acordo com o Mapa da Violência da Secretaria e Segurança Pública. Esse é um aspecto, conforme Paro (1988), para se pensar o oferecimento de tempo integral nas escolas de rede pública, que, segundo o autor, vincula a ideia de minorar as desigualdades sociais e culturais por meio do atendimento às comunidades e crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Essa característica do Programa de Educação Integral também está associada ao conceito de que, segundo Parente (2018), a política pública é compreendida como uma ação do Estado para o enfrentamento de determinado problema público. Partindo desse pressuposto, a educação em tempo integral pode ser vista como uma alternativa ao enfrentamento de um problema público, como a necessária melhoria da qualidade da educação básica. No entanto, conforme Paro (1988), nem sempre a educação em tempo integral foi tratada como política pública associada à melhoria da educação, uma vez que há uma série de problemas públicos que podem justificar a formulação da ampliação da jornada escolar, que não esteja diretamente ligado a questões pedagógicas.

⁵ Governo expande Escolas Cidadãs Integrais e transforma a educação pública na Paraíba. Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/governo-expande-escolas-cidadas-integrais-e-transforma-a-educacao-publica-na-paraiba/>. Acessado em: 15/01/2019.

A criação do Programa Escola Cidadã Integral também constituiu-se na primeira parceria público-privada na área educacional do Estado da Paraíba, com o convênio assinado entre o Governo do Estado e o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE)⁶, que permite que o Instituto implante sua filosofia pedagógica, seu modelo de projeto escolar, de currículo, de infraestrutura e modelo pedagógico. Em 2017, outra parceria com o setor privado foi firmada para a coordenação da educação no Estado. O convênio firmado com a Organização Social Espaço, Cidadania e Oportunidades Sociais (ECOS) permite que a referida instituição coordene a seleção dos componentes das equipes gestoras e professores e ainda identifique onde serão instaladas as novas escolas.

Apesar das Escolas Cidadãs Integrais, serem apresentadas com um projeto de ‘formação integral’, as diretrizes de trabalho das escolas, são determinadas pelo modelo pedagógico do ICE, chamado de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), que consiste em um modelo elaborado em parceria com a Organização Odebrecht, que visa garantir a reconfiguração das práticas de gestão, de ensino e os resultados do desempenho estudantil das escolas públicas, criando procedimentos fixos e diretivos, em âmbito formal, para atuação dos gestores e professores, tornado a escola um ambiente economicamente produtivo.

No entanto, muitas dúvidas e conflitos vem se dando em relação a implementação do Programa de Educação Integral, uma vez que se trata de uma política educacional que visa induzir a mudança na organização pedagógica das escolas, com os modos de conceber e tratar os sujeitos, os tempo, os espaços e o conhecimento escolar.

Como veremos no decorrer deste trabalho, o processo de implementação das escolas em tempo integral, se deu por meio de decretos governamentais, a partir de um modelo padrão de gerenciamento de ensino, fragmentando muito mais a relação da comunidade com a escola, pois limitou o espaço para a discussão de demandas formativas necessárias aos alunos, que tem sua biografia e expectativas marcadas pelo grupo social que pertencem (APPLE, 2002).

Como consequência da aplicação desse modelo pedagógico, muitas escolas que atuavam em ensino regular sofreram com a evasão dos alunos quando passaram a adotar o ensino em tempo integral. Uma única instituição chegou a perder mais de 90% dos seus alunos, pois muitos alegavam que não poderiam estudar em tempo integral pois precisavam trabalhar no horário oposto a aula para ajudar em casa. Várias manifestações ocorreram a cada ano, quando novas escolas eram anunciadas que passariam a adotar o ensino em tempo integral.

⁶ Governo assina convênio para implantação de novas escolas de tempo integral. Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/governo-assina-convenio-para-implantacao-de-novas-escolas-de-tempo-integral/>. Acessado em: 29/06/2018.

Frente a este contexto, muitas interrogações consolidaram-se instigando-me a buscar investigar qual a percepção dos vários integrantes da comunidade escolar (professores, gestores e alunos), em relação à implementação do programa e a organização do trabalho pedagógico? Quais os mecanismos que as escolas dispõem, ou não, para adaptar-se à mudança imposta pelo Programa de Educação Integral? como se dá a parceria público-privada para a implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba?

Seguindo essa rota, o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar a implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba, buscando identificar como a ideologia neoliberal vem influenciando esta reforma educacional para atender as demandas sociais e educacionais emergentes da sociedade.

Para alcançar tais objetivos, analiso o processo de criação e consolidação da Programa de Educação Integral para o ensino médio na Paraíba, especificamente sobre as Escolas Cidadãs Integrais (ECI) e as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT), a partir dos documentos oficiais relacionados ao Programa, como as Diretrizes Operacionais Para Funcionamento das Escolas da Rede Estadual (2016), o Plano de Ação das Escolas Cidadãs Integrais (2017), a Lei nº 11.100/18 que cria o Programa de Educação Integral na Paraíba (2018), o Plano Estadual da Paraíba (2015-2025), o caderno de Tecnologia de Gestão Educacional (ICE, 2015) e também a forma como acontece no dia-a-dia das escolas a ampliação da jornada escolar na rede estadual de ensino de João Pessoa – PB, uma vez que é preciso olhar para a política educacional que acontece no interior de cada escola, que é o lugar onde se joga o destino das políticas maiores, pois, conforme Freitas (2016), é pela micropolítica da escola que a macro política se firma ou se perde.

É, portanto, nesses aspectos que se concentra o esforço de se analisar essa política educacional, para discutir e verificar o modelo de educação integral que está sendo executado, posto em prática na Paraíba, mais especificamente em duas escolas da cidade de João Pessoa, pois, uma política educacional não se restringe a uma fórmula, que nem sempre é pensada a partir da realidade exata que se pretende intervir, por isso é preciso levar em conta que os agentes educativos (gestores, professores e alunos) estão envolvidos em uma trama de relações sociais e que conhecem a realidade, incluindo os recursos que dispõem (ou não) para atingir os objetivos esperados pela secretaria da educação.

O processo de análise da política educacional neste trabalho se dá a partir de dois eixos principais. O primeiro, a partir do papel exercido pelos sistemas educativos, da estrutura, das normas e dos regulamentos oficiais. O segundo, por meio das relações subjetivas desenvolvidas no dia-a-dia da escola, que pode ser compreendida como construções estratégicas e ‘táticas’ de

ações próprias, desenvolvidas pelos sujeitos dentro de uma determinada relação (FERREIRA, 2003).

Dessa forma, este trabalho está estruturado em cinco capítulos:

No primeiro capítulo, abordamos os elementos de natureza teórica para a compreensão do estudo, identificando as relações que se estabelecem entre a racionalidade neoliberal e as Políticas Públicas Educacionais. Entendemos que a racionalidade neoliberal tem colonizado o campo educativo, empregando na escola uma cultura empresarial, a partir de uma racionalidade que institui uma normatização da vida em sua totalidade, a partir de valores referenciais que passam a organizar as instituições e a própria subjetividade.

No segundo capítulo buscaremos localizar a presença da racionalidade neoliberal a partir da análise do conjunto de normas legais da educação brasileira em que a jornada de tempo ampliada está inserida, em particular, a partir dos anos 1990 quando as diversas reformas educacionais passaram a serem afetadas por diretrizes dos organismos internacionais como o Banco Mundial, quando a perspectiva neoliberal ganhou maior força a partir de uma concepção cada vez mais privatista de caracterização da educação pública.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, contextualizando como se deu o percurso metodológico até a formulação da problemática pesquisada. O Estudo de campo, que teve duração de aproximadamente quatro meses (de março de 2018 até meados de junho do mesmo ano), foi realizado em duas das primeiras escolas que passaram a oferecer o ensino em tempo integral em João Pessoa. Para completar o estudo, realizamos entrevistas com professores, alunos e gestores com vistas a compreensão de como se deu o processo de implementação do tempo integral.

No quarto capítulo analisaremos especificamente os documentos relacionados ao Programa de Educação Integral na Paraíba, buscando identificar os nexos dessa política com o setor privado e com as orientações dos organismos internacionais. Também descreveremos a trajetória de implementação do Programa, que se deu em um campo de disputa entre os atores da comunidade escolar e o Estado.

O quinto capítulo apresentaremos os dados colhidos com a pesquisa de campo, as entrevistas, as observações buscando apresentar e analisar os dois formatos organizacionais pelos quais vem se dando a jornada em tempo ampliado na Paraíba, através da Escola Cidadã Integral e a Escola Cidadã Integral Técnica.

Por fim, as considerações finais buscam sintetizar alguns elementos destacados na pesquisa e apresenta caminhos para a continuidade do estudo de modo a ampliar a reflexão acerca da condição das escolas públicas em tempo integral, pois, concordamos com Castro e

Lopes (2011) de que a discussão do que seja a educação em tempo integral e como operacionaliza-la em benefício da classe trabalhadora não está acabada, uma vez que não há nenhum modelo ideal a ser adotado, mas algumas referências boas e outras ruins.

CAPÍTULO 1

AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOB A LÓGICA DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Este capítulo busca compreender teoricamente as influências da ‘racionalidade neoliberal’ que atuam no processo de formulação e implementação das políticas públicas educacionais. Neste estudo, partimos do entendimento que a racionalidade neoliberal tem colonizado o campo educativo, empregando na escola uma cultura empresarial. Concordamos com Trevisol (2018), que o neoliberalismo como racionalidade, institui uma normatização da vida na sua totalidade a partir de valores referenciais que passam a organizar as instituições e a própria subjetividade.

Nesse sentido, nosso estudo começa por um percurso descobrindo o papel das políticas públicas na estrutura do Estado neoliberal, buscando a apreensão da lógica das políticas públicas sob a égide do que se denomina de ‘Neoliberalismo’ e ‘Estado Neoliberal’ para, finalmente, debater a lógica de tal instrumento nas políticas públicas educacionais.

1.1 A concepção de Estado Neoliberal.

A abordagem das políticas públicas está indissociavelmente vinculada à problemática teórica do Estado, visto que partimos do entendimento de que as políticas públicas se configuram como o “Estado em ação” (Souza, 2006), ou seja, trata-se de entender, conforme assinala Mazetto (2015), que a política pública é realizada por um determinado Estado que, está realizando uma ação de intervenção na realidade.

O Estado, que surgiu historicamente pela necessidade de organizar a sociedade e a produção de bens na modernidade, estruturou-se no modo de produção capitalista, e pode ser devidamente entendido a partir de três diferentes formas: O Estado Liberal, o Estado do Bem-Estar Social e o Estado Neoliberal.

De acordo com o que Mazetto (2015) descreve, o Estado Liberal pode ser entendido como um contraponto à forma de poder absolutista, pois sinalizava um novo ideal de liberdade de autonomia, antípoda da cultura política que vigorava anteriormente.

Os teóricos do liberalismo, que fornecem elementos para sustentação de um Estado Liberal, propugnavam pela defesa incondicional do indivíduo, da propriedade privada e da livre iniciativa. No liberalismo clássico, conforme Barros (2008), o núcleo central do homem é a sua capacidade de escolha. Aí se estabelece a sua igualdade de oportunidades no mercado e as

possibilidades de realização individual. Com base neste princípio, nada deve intervir nas desigualdades criadas pelo mercado, pois isso afetaria a liberdade individual.

As lutas sociais estabelecidas em meados do século XIX, pressionaram em direção à igualdade política e a distribuição igualitária de bens, uma vez que o liberalismo no campo político e econômico provocou uma grande desigualdade social e um grande conflito e antagonismo entre burguesia e proletariado (BARROS, 2008).

Esta situação obrigou o Estado a mudar os ‘rumos’ em direção ao Estado de Bem-Estar Social, que surgiu em torno dos anos 1920 e predominou mais ou menos até as décadas de 1970 e 1980, especialmente na Europa, como uma transformação do próprio Estado a partir de suas estruturas, funções e legitimidade, como uma resposta por serviços de segurança socioeconômica.

Barros (2008), assinala, que o primeiro ataque ao modelo de intervenção do Estado na regulação da economia veio com a denúncia de que os gastos públicos favoreciam um surto inflacionário. Para os críticos do *Welfare State*, os gastos sociais criariam despesas insuportáveis para a economia, além de apontarem o sistema de proteção social como oneroso e comprometedor do crescimento econômico.

Nessa conjuntura de ataque e ameaça ao Estado de Bem-Estar Social, agravado com a crise instalada desde os anos 1970 no espaço internacional, as proposições neoliberais ganharam campo em termos de organização e redirecionamento do serviço público. Com o movimento da globalização⁷, ganhou centralidade o debate sobre o perfil que deveriam assumir as políticas públicas, em particular as voltadas para os setores sociais (DRAIBE, 1988).

Dessa forma, criou-se um arcabouço político e econômico, para sustentar que os Estados Nacionais deveriam, de forma contínua e processual, deixar para o mercado capitalista, a regulação de boa parte de suas políticas de Estado. Assim, o movimento e as transformações históricas do capitalismo foram absorvidos pelas teses neoliberais, construídas sobre as bases históricas de premissas liberais (menos Estado e mais mercado), respondendo às necessidades de um capitalismo em crise.

Mas, conforme Neto e Campos (2017), para que o modelo de desenvolvimento neoliberal pudesse se solidificar, foram criados requisitos normativos e institucionais que envolvem a destruição institucional e normativa do papel do Estado na economia, derrubando

⁷ A globalização, implica, especialmente, em um novo paradigma estrutural advindo de um período de crises do capitalismo no final do século XX, onde forças econômicas passaram a operar supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais ao mesmo tempo que constroem as relações entre as nações. Tamanha abrangência, resultou em profundas e históricas mudanças multidimensionais de ordem econômica, social, política, cultural, religiosa e jurídica, formando, assim, o fenômeno dinâmico e complexo da globalização.

sua legitimidade global para organizar a sociedade. Sob o olhar de Santos *et. al.* (2011) “[...] o Estado-nação parece ter perdido sua centralidade tradicional enquanto unidade privilegiada de iniciativa econômica e política” (p. 36).

Conforme Neto e Campos (2017) sintetizam:

São muitas e evidentes as interpretações, as propostas, as reivindicações que configuram a ideologia neoliberal: reforma do estado; desestatização da economia; privatização das empresas produtivas e lucrativas governamentais; abertura dos mercados; redução dos encargos sociais relativos aos trabalhadores por parte do poder público e das empresas ou corporações privadas; informatização dos processos decisórios produtivos de comercialização e outros; busca da qualidade total; intensificação da produtividade e da lucratividade da empresa ou corporação nacional ou transnacional. (Ibidem, p10991)

Boneti (2015), conforme citado por Neto e Campos (2017), vai além e define que o ideário neoliberal alia a premissa das liberdades individuais à diminuição da função do Estado. Desse modo, o indivíduo deixa de ser um elemento social sob a proteção do Estado e passa a ser responsável por suas capacidades e responsabilidades individuais.

Sob esse discurso, os defensores do ‘Estado mínimo’, creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa a sociedade, uma vez que, de acordo com esta abordagem, a regulação governamental, tende a igualar artificialmente as condições de concorrência e competitividade entre os novos e velhos sujeitos, coibindo e ameaçando os estímulos individuais necessários à produção e à competição numa sociedade livre (AZEVEDO, 1997).

No que diz respeito às políticas sociais, que ‘se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico’ (HOFLING, 2001, p. 31), a referência básica em um contexto neoliberal é igualmente o livre mercado.

Azevedo (1997) destaca que os programas e as várias formas de proteção destinados aos trabalhadores, aos excluídos do mercado e aos pobres, como por exemplo seguro desemprego, pensões, aposentadorias, são vistos pelos neoliberais como fatores que tendem a tolher a livre iniciativa e a individualidade, acabando por desestimular a competitividade e infringir a própria ética de mercado. Isto porque se julga que induzem os beneficiários à acomodação e à dependência dos subsídios estatais, estimulando à indolência e a permissividade social.

No entanto, os efeitos do neoliberalismo se deram, principalmente, no sentido da hegemonia do capital financeiro em relação ao capital produtivo. Após a ocorrência da crise de 2008, com um patamar de desigualdade que se tornou nefasto e a possibilidade do fim do Estado de Bem-Estar Social, viu-se a probabilidade de enfraquecimento ou até mesmo morte do capitalismo (TOLENTINO, 2017).

Mas, para os autores Dardot e Laval (2016), a crise de 2008 operou no sentido de fortalecimento do neoliberalismo, posto que este se tornou muito mais do que uma doutrina, e sim uma ‘racionalidade governamental’, de efeito global, desenvolvida entre os anos 1980 e 1990, como resultado de múltiplos processos heterogêneos.

Conforme Tolentino (2017), este período, de 1980 a 1990, foi caracterizado como a ‘grande virada’ pelo esforço em busca da privatização e do desmantelamento do Estado de Bem-Estar Social, o que caracteriza a existência de uma “estratégia neoliberal”, embora não na forma de um complô, mas sim como um engajamento gradativo de grupos heterogêneos com objetivos em comum.

Em relação a este aspecto, Dardot e Laval (2016), destacam:

O neoliberalismo, quando inspira políticas concretas, nega-se como ideologia, porque ele é a própria *razão* [...]. Assim, políticas muito semelhantes podem moldar-se nas mais diversas retóricas (conservadoras, tradicionalistas, modernistas, republicanas, conforme a situação e o caso), manifestando desse modo sua extrema plasticidade. Dito de outra maneira, a dogmática neoliberal apresenta-se como uma *pragmática geral*, indiferente às origens partidárias. A modernidade ou a eficácia não são de direita nem de esquerda, segundo dizem os que “não fazem política”. O essencial é que “funciona”, como dizia com frequência Tony Blair. É isso também que nos permite avaliar as diferenças entre o período *militante* do neoliberalismo político de Thatcher e Reagan e o período *gestionário*, no qual se trata apenas de “boa governança”, “boas práticas” e “adaptação à globalização”. (...) Em resumo, a grande vitória ideológica do neoliberalismo consistiu em “desideologizar” as políticas seguidas, a ponto de não serem sequer objeto de debate. (Ibidem, p. 242)

1.2 As políticas públicas no contexto da racionalidade neoliberal.

Desse modo, passamos agora a compreender as reflexões que Dardot e Laval desenvolvem no livro *A nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* (2016), sobre as especificidades da forma neoliberal do capitalismo contemporâneo.

Inicialmente, destaque-se que os autores buscam em Michel Foucault a referência para seus estudos. Em seu curso de 1978-1979, *O nascimento da biopolítica* (2008), Foucault apresentou o que hoje se reconhece como uma análise incrivelmente premonitória do

liberalismo (e, por extensão, o neoliberalismo), como uma forma histórica de racionalidade biopolítica, ou seja, como forma de racionalidade política dedicada ao governo das populações e à condução da conduta individual.

Hamann (2012), ao analisar os estudos de Foucault (2008), destaca que o que chamou atenção de Foucault a respeito dos neoliberais estadunidenses⁸ em particular, era sua expansão sem precedentes do empreendimento liberal a partir de todo o campo social, não exclusivamente ou não prioritariamente econômico, como a família e a taxa de natalidade, por exemplo.

Foucault (2008) demonstra que uma das preocupações dos neoliberais era identificar a justificativa envolvida na decisão de um indivíduo em dedicar as capacidades finitas e os recursos limitados de sua vida a perseguir um determinado objetivo. Neste aspecto, a visão neoliberal modela o trabalhador como indivíduo livre e autônomo, plenamente responsável por suas decisões supostamente racionais de investimentos em si mesmos.

Dessa forma, se constitui o *homo economicus* que, conforme assinalou Hamann (2012) em referência a Foucault (2008), não é um ser natural com formas de conduta e comportamentos previsíveis, mas, ao contrário, trata-se de uma forma de subjetividade que deve ser trazida à tona e mantida por meio de mecanismos sociais de assujeitamento:

O “homem econômico” é um sujeito que deve ser produzido por meio de uma forma de conhecimento e de relações de poder que buscam encorajar e reforçar práticas individuais de subjetivação (HAMANN, 2012, p. 107).

Assim, os sujeitos neoliberais são constituídos como plenamente responsáveis por eles mesmos, pois são subjetivados como plenamente autônomos e livres. No entanto, estas características não eliminam as formas mais tradicionais de dominação e exploração características do poder soberano e disciplinar, que permanecem evidentes no nosso mundo globalizado, apesar disso, o que o neoliberalismo busca trazer de novo é o sonho de ser uma forma de governança perfeitamente ilimitada e amplamente envolvente, que eliminaria efetivamente todos os desafios e oposições (HAMANN, 2012).

Assim é fazendo uso da ‘caixa de ferramentas foucaultiana’ que Dardot e Laval (2016) analisam que o neoliberalismo não é apenas um novo “regime de acumulação”, mas também, um novo conjunto de regras que ampliou sua influência no mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida (sociais, culturais e subjetivas)

⁸ Foucault (2008), em sua análise genealógica do neoliberalismo, examina o ordo-liberalismo da Alemanha Ocidental, entre os anos 1942 e 1962 e o liberalismo da Escola de Chicago, desenvolvido posteriormente.

que passam a ser orientadas pela lógica de mercado por meio de técnicas, discursos e práticas institucionais que criam uma subjetividade empresarial competitiva, que orienta as novas condutas, as escolhas e as práticas dos indivíduos.

Os mecanismos de manutenção do neoliberalismo são produzidos por uma ‘nova racionalidade’, produzida na relação entre a produção material (mercadorias) e imaterial (ideologias, informações de massas, redes sociais via internet entre outros mecanismos). Com isso, a racionalidade identificada por Dardot e Laval (2016), tende a estruturar e organizar não só os governantes, mas até a própria conduta dos governados, uma vez que a própria noção de ‘governo’ se trata da atividade que consiste em reger a própria conduta dos homens no interior de um quadro e com instrumentos de Estado, como a escola, o exército e a fábrica.

Dessa forma, no capitalismo neoliberal, segundo Dardot e Laval (2016), a exigência da competitividade vai além do mercado, atinge a todos os setores da ação pública e aos domínios da vida social e individual, como o Estado, que mesmo não tendo um papel intervencionista direto no mercado, se torna um elemento fundamental para atrair investimentos estrangeiros e contribuir para a criação de leis e projetos que levam a comprimir os salários públicos e a reduzir os direitos adquiridos.

Assim, foram os Estados, que introduziram e universalizaram na economia, na sociedade e até neles próprios a lógica da concorrência e o modelo de empresa, buscando sua legitimidade na interseção entre ‘modernidade’ e ‘ciência’, e tem como objetivo o controle estrito dos agentes públicos, com foco nos resultados, que são contabilizados como na empresa privada (TOLENTINO, 2017). O objetivo, segundo Dardot e Laval (2016), é ‘fazer com que o indivíduo interiorize as normas de desempenho e às vezes, mais do que isso, fazer com o avaliador seja o produtor das normas de servidão para julgá-lo.’ (Ibidem, p. 314).

Para isso, o Estado tem de lançar mão de determinadas estratégias educacionais, de preferência articuladas com o mercado, para que outras formas de subjetivação constituam os sujeitos de modo a dirigi-los em favor do mercado. Deste modo, segundo Lopes (2009), um dos desafios da contemporaneidade é o de manter os indivíduos sob sofisticado controle para que não escapem do olhar do mercado, para que se mantenham dentro de uma escala prevista de normalidade, considerando variáveis móveis de referência, nos movimentos ordenados de consumo e de educação.

Assim, a concorrência e o modelo empresarial, fazem parte do sistema de normas do neoliberalismo, constituem um conjunto de dispositivo e controle da população e de orientação de condutas que estão inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos

estilos gerenciais: “Todos os problemas são solucionáveis dentro do ‘espírito de gestão’ e da ‘atitude gerencial’ (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 154-155).

Com isso, conforme os autores acima, a formação do ‘espírito de empreendedorismo’ se tornou uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais, baseado no postulado de que a gestão privada é mais eficaz que a gestão pública, por ser mais flexível, inovadora, menos sujeita a regras estatutárias. Como consequência, conforme relata Tolentino (2017) em referência Dardot e Laval (2016), através desses modos de controle mais refinados, as missões do serviço público se embaralham com os valores de uma produção do setor privado e acabam perdendo seu significado próprio, pois, além de atuar como um poderoso mecanismo de padronização e normalização de comportamentos, essa lógica contábil tende a desfazer as relações políticas entre o Estado e os cidadãos.

Segundo Dardot e Laval (2016):

A desconfiança como princípio e a vigilância avaliativa como método são os traços mais característicos da nova arte de governar os homens. O espírito gerencial que a alma impõe-se em detrimento dos valores hoje desqualificados do serviço público e da dedicação dos agentes a uma causa geral que está acima deles.(...) A partir do momento que o postulado da nova gestão específica que não se pode mais confiar no “indivíduo comum”, intrinsecamente privado de qualquer apego a um “espírito” público e de qualquer adesão a valores que lhe seriam exteriores, a única solução é o controle e o “governo à distância” dos interesses particulares. Quer se trate de equipe hospitalar, juizes ou bombeiros, os motivos e os princípios de sua atividade profissional são concebidos apenas do ângulo dos interesses pessoais e corporativos, negando-se, assim, qualquer dimensão moral e política de seu compromisso com uma profissão que repousa sobre valores próprios. A desconfiança caracteriza ainda a relação entre as instituições públicas e os sujeitos sociais e políticos, que também são vistos como “oportunistas” em busca da máxima vantagem pessoal, sem nenhuma consideração pelo interesse coletivo. (Ibidem, p. 320)

Tolentino (2017), em referência Dardot e Laval (2016), destaca que a reestruturação neoliberal altera a definição de sujeito político, à medida que torna os cidadãos meros consumidores de serviços, que os julgam em relações de custo-benefício. A expansão da mercantilização para o âmbito das relações humanas, atinge até mesmo os indivíduos em sua relação consigo mesmo. Todo indivíduo passa a ser um empreendedor em potencial, cuja faculdade empresarial é despertada pela própria economia de mercado. O indivíduo se torna um ser dotado de espírito comercial, atento à oportunidade de lucro, um competidor, que gosta de lutar e vencer. O indivíduo, participante e ativo do mercado passa a ser considerado um ‘produtor’ e não um simples consumidor, passando a ser tratado como ‘capital humano’ a ser implementado, desde a educação infantil, para que se torne lucrativo para si mesmo e para o sistema (DARDOT e LAVAL, 2016).

Dessa forma, o que os autores buscam explicitar é que as relações contratuais se dão agora de forma global, em todas as esferas, uma vez que tanto o indivíduo quanto o próprio Estado, são considerados uma empresa em si e, por isso, estão sujeitos a relações contratuais e às regras comerciais do mercado (TOLENTINO, 2017).

Este sujeito neoliberal, delimitado por Dardot e Laval (2016), não é apenas o sujeito produtivo, trabalhador, mas é um sujeito que, em todos os domínios da sua vida, produz bem-estar, prazer e felicidade, e dessa forma sua subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra para que possa engajar-se por completo em sua atividade profissional.

Através de uma racionalização do sujeito, Dardot e Laval (2016), trazem um viés foucaultiano “o governo de si e dos outros” ao definir o conceito da empresa de si mesmo, tratada como um modelo que exige do indivíduo que procure maximizar seu capital humano de forma contínua objetivando a eficácia.

O legado da analítica foucaultiana trouxe uma série de elementos que contribuíram para a construção teórica de Dardot e Laval (2016), que constataram a emergência de uma nova gestão contemporânea que se desenvolvia a partir da governamentalização dos *selves* advindas de tecnologias de poder operados por meio da captura dos indivíduos e populações através de uma racionalização pensada em termos de ganhos (RABESCO, 2015).

Essa nova razão empreendedora, conforme assinala Rabesco (2015), se sobrepõe ao poder de coerção do Estado, passando a incorporar tecnologias disciplinares que Foucault (2008) chamou de biopolítica, tendo como inspiração a formação de um sujeito produtor de si mesmo, autônomo e ativo economicamente, que transforma seu corpo em um material humano de investimentos através de um esforço que cultiva o fortalecimento de um *self* empreendedor para cada indivíduo.

Desse modo, a cultura administrativa passa a operar através de dispositivos de gerenciamento das condutas que visa não mais disciplinar e docilizar os corpos (FOUCAULT, 1999), mas proporcionar ganhos, reconhecimentos e recompensas através de uma política que glorifica a vigilância de todos sobre todos.

Com isso, Dardot e Laval (2016), estabelecem que

O princípio geral do dispositivo de eficácia não é tanto, como se disse muitas vezes, um “adestramento dos corpos”, mas uma “gestão das mentes”. Ou antes deveríamos dizer que a ação disciplinar sobre os corpos foi apenas um momento e um aspecto da elaboração de um certo modo de funcionamento da subjetividade. (p.325)

Dessa forma, para a fabricação desse novo sujeito empresarial, substituem-se as antigas metodologias institucionais de coerção que visam docilizar os espíritos por novas técnicas de gestão que tem o efeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo, buscando uma realização pessoal que o motive e anime o “colaborador” da empresa, enfim, o desejo, com todos os nomes que se queira dar a ele, é alvo do novo poder, que vai do sujeito ao Estado, passando pela empresa, com um mesmo discurso que permite articular uma definição do homem pela maneira como ele quer ser “bem-sucedido”, assim como pelo modo como dever “guiado”, “estimulado”, “formado”, “empoderado” para cumprir seus objetivos.

E essa é a grande novidade identificada por Dardot e Laval (2016), que modela os indivíduos e os tornam aptos a suportar as novas condições que lhes são impostas, produzindo sujeitos empreendedores que, por sua vez, reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles, o que exigirá, segundo a lógica do processo autor realizador, que eles se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmos produziram.

As condições impostas aos indivíduos, como as técnicas de gestão (avaliação, projeto, normatização dos procedimentos, descentralização) supostamente permitem objetivar a adesão do indivíduo à norma de conduta que se espera dele, avaliar por tabelas e outras ferramentas de registro de “painel de gestão” seu comprometimento subjetivo, sob pena de sofrer sanções no emprego, no salário e no desenvolvimento de sua carreira.

E este comprometimento do indivíduo supera as barreiras do trabalho, tornando-se não só um modelo que deve ser imitado em outras esferas da vida, como também que deve ser valorizada na criança e no aluno, uma energia potencial que deve ser solicitada no assalariado, uma maneira de ser que é produzida pelas mudanças institucionais e ao mesmo tempo produz melhorias em todos os domínios.

Precisamente, o que Dardot e Laval (2016) identificam é a grande inovação da tecnologia neoliberal que vincula diretamente a maneira como o homem “é governado” à maneira como ele próprio se governa:

Trata-se do indivíduo que competente e competitivo, que procura maximizar seu capital humano em todos os campos, que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura sobretudo trabalhar a si mesmo com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz (Ibidem, p. 333).

Deste modo, é possível constatar que a racionalização amparada no empreendedorismo de si só alcançou o atual patamar em decorrência das tecnologias de governo que transformaram

o sujeito em capital humano⁹, provocando uma profunda alteração nas práticas de racionalidade (RABESCO, 2015). Estabelecendo uma correspondência íntima entre o governo de si e o governo das sociedades, o modo empresarial define uma nova ética, isto é, certa disposição interior, certo *ethos* que deve ser encarnado com um trabalho de vigilância sobre si mesmo e que os procedimentos de avaliação se encarregam de reforçar e verificar.

Concordamos com Dardot e Laval (2016), que o grande princípio dessa nova ética do trabalho, é a ideia de que a conjunção entre as aspirações individuais e os objetivos de excelência da empresa, entre o projeto pessoal e o projeto da empresa, somente é possível se cada indivíduo se tornar uma pequena empresa.

Mas, para além dos limites da empresa, essa nova ética neoliberal se expande por todos os domínios da existência, propondo que se trabalhe o eu de modo a aumentar a eficácia em relação ao outro. Para tal, conforme Tolentino (2017), em referência a Dardot e Laval (2016), são desenvolvidas técnicas (como *coaching*, por exemplo), que propõe uma transformação dos indivíduos visando adaptá-los melhor à realidade, para que maximize indefinidamente tanto a produção quanto o gozo. Estas técnicas também partem do princípio que se o indivíduo é consciente e efetua suas escolhas livremente, deve ser o responsável por tudo o que lhe acontece, pois considera-se haver uma efetiva igualdade entre os indivíduos frente as novas obrigações, de forma que nenhuma deficiência de nascença ou de ambiente possa ser um empecilho para um obrigatório comprometimento com a maximização do desempenho pessoal. E, neste sentido, os problemas econômicos são tratados como problemas relacionados a uma falta de domínio de si e de sua relação com os outros.

Neste contexto, o Estado também atua lançando mão de determinadas estratégias educacionais, de preferência articuladas com o próprio mercado, por meio de técnicas de apreensão do sujeito individualmente e de sua subjetividade, procurando criar dispositivos para potencializar seu rendimento e de seu desempenho funcional, de modo a dirigi-los em favor do capital, em termos de estratégias de melhoria contínua, empregabilidade e formação continuada.

⁹ O conceito ou noção ideológica de ‘capital humano’, elaborado originalmente pelo economista Theodoro Shultz, se afirma na literatura econômica na década de 1950 e mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970, passa a se afirmar também no campo educacional. Shultz (1973) define o capital humano como o montante de investimento (na educação e saúde) que uma nação ou indivíduos fazem na expectativa de retornos futuros. Frigotto (s.d) em crítica a este conceito, assinala que com o agravamento da desigualdade no capitalismo contemporâneo, a noção de capital humano vem sendo redefinida pelas noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências e empregabilidade, que não só explicam, mas sobretudo mascaram as determinações de desigualdade entre nações, entre indivíduos, entre grupos e classes sociais.

1.3 As influências da racionalidade neoliberal para as políticas educacionais

As escolas em tempo integral, objeto de estudo deste trabalho, parecem se constituir em uma estratégia do Estado para manter os indivíduos sob sofisticado controle para que não escapem do olhar do mercado, para que se mantenham dentro de uma escala prevista de normalidade, considerando variáveis móveis de referência, nos movimentos ordenados de consumo e de educação.

Para isso, estamos considerando que o modelo gerencial das escolas em tempo integral, é similar ao discurso empresarial descrito por Dardot e Laval (2016), que propõe um trabalho do eu para facilitar a “eclosão do homem-ator de sua vida”. Assim como a vida na empresa, a escola em tempo integral, também pode ser considerada em si mesma uma “formação”, o lugar onde se adquire certa sabedoria prática, para que os alunos se tornem empreendedores de si mesmo, assim que perguntados o que querem fazer da vida, o que explica o fato das autoridades políticas e econômicas enfatizarem tanto a participação de todos na vida da escola desde a mais tenra idade.

Dessa forma, conforme Laval (2004), as orientações neoliberais, designam a educação como um bem essencialmente privado, e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Com isso, a reforma da escola, que tinha um papel maior de utopia da transformação social encarregada de educar os membros de uma sociedade segundo valores e regras comuns e também ser uma instância de promoção das classes populares, se degradou, pouco a pouco, em uma simples ‘renovação’ em nome da eficácia, uma vez que a escola passa a ser colocada como um ‘serviço’ para atender a uma clientela.

Em relação ao argumento de renovação em nome da eficácia, Laval (2004) argumenta que

O argumento de eficácia é um engodo que encobre a burocratização do ensino. Aumento da força do Estado avaliador é uma transformação maior do período. Longe de suprimir os controles centralizados nos conteúdos e nos métodos de ensino, assiste-se a uma ascendência de estado, cada vez mais autoritário e prescritivo, em nome de uma eficácia econômica e de uma democratização, quando não em nome de uma reestruturação moral (Ibidem, p. 179).

Com isso, o autor examina que a noção de serviço público da escola é desviada quando a educação apenas concebe o saber na sua dimensão de ferramenta para agir, de instrumento para ter êxito social, de capital individual para aumentar as rendas futuras. O “capital humano” é a pedra angular da reorientação dos dispositivos educativos e até mesmo o próprio espírito da educação.

E desse modo, não é mais a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, mas os indivíduos que devem capitalizar recursos privados aos quais a sociedade garantirá um rendimento futuro. Assim, a mutação pela qual a instituição escolar vem passando, através de uma desinstitucionalização, desvalorização e desintegração, faz com que a escola perda sua estabilidade e autonomia relativa, e veja o seu objetivo passando da distribuição do saber para a lógica do mercado, que pode ser verificado através uma intensificação das potências das prescrições pedagógicas elaboradas de cima para baixo onde a definição dos programas, a escolha dos métodos e a ordem de exposição das matérias são colocadas fora do controle dos professores, em nome da eficácia econômica e social (LAVAL, 2004).

Dessa forma, conforme Laval (2004) a mutação da escola se deixa guiar mais pela demanda dos usuários, as quais correspondem a aspirações legítimas, tanto dos professores, alunos e famílias, de expansão pessoal, do que pelos imperativos da construção política e cultural da nação como uma comunidade mais igual de cidadãos.

A escola não tem mais que educar, que instruir, formar o pensamento justo. ... ela deve aprender a coletar, selecionar, tratar, memorizar “informações”. É a tecnologia que ditaria não somente novas maneiras de aprender, mas, mais profundamente novas maneiras de “pensar”, um pensar que, ao ocorrer, se identificaria mais com um “fazer” e um “comunicar” no espaço virtual e que estaria na mais perfeita continuidade com o novo ambiente profissional. (LAVAL, 2004, p. 221)

Ou seja, se antes a escola forneceria as ferramentas necessárias para que o indivíduo fosse capaz de continuar sua auto formação, hoje, apenas os dota de um saber prático. “Trata-se, através do aluno, de formar um inovador permanente que terá que gerenciar situações de incerteza cada vez mais numerosas”, em sua desafiadora existência como “trabalhador flexível” (ibidem, p. 219-220).

É neste sentido, conforme Rabesco (2015), que as práticas gerenciais vão sendo incorporadas pela escola e pelo ensino, que resultam na governamentalização da racionalidade neoliberal, ocasionando certos alinhamentos permeados por técnicas e programas que buscam, através de jargões como: “tenha espírito de liderança com os alunos”, “seja criativo, prepare uma aula diferente”, “aja na urgência”, “decida na incerteza”, “motive os alunos”, “seja pró-ativo” entre outros, constituir uma prática de ação de estímulos sobre os indivíduos, responsáveis pela construção de um sujeito empreendedor.

Isto nos possibilita verificar como as tecnologias gestão escolar passaram a operar não mais por meio exclusivo da repressão ou do disciplinamento, mas por estímulos e cálculos que

visam criar no indivíduo uma racionalidade amparada em uma economia de sucesso e risco, dentro de um contexto atual conflituoso e incerto.

No entanto, como nos alerta Laval (2004), os hábitos desse novo gerenciamento, com as repetidas declarações sobre a modernização gerencial da escola, não é original. É preciso considerar as verdadeiras jogadas de poder, as estruturas, as crenças políticas e as estratégias dos atores, na realização autêntica do projeto burocrático:

O estado mantém seu poder de decisão estratégico remetendo-se aos seus níveis intermediários ou agências externas, para melhor fazer executar as diretivas e as instruções as quais ele controla mal ou cuja realização não pode ter mais controle. O controle pela cúpula permanece como a regra, o mercado e a concorrência como só sendo aceitos com a condição de que não recoloquem radicalmente em questão o poder da alta administração (Ibidem, p.261).

Esse aspecto, segundo Laval (2004), pode ser observado através das relações sociais produzidas no interior da escola neoliberal, onde, buscando responder à aspiração por mais liberdade de atores e pretendo desenvolver os métodos de mobilização do pessoal em torno de um desejo de eficácia, se estabelece um novo gerenciamento, baseado na filosofia da desburocratização, gerenciamento participativo, cujo aspecto principal é o projeto de vida.

O projeto de vida, assim como o desenvolvido no Programa de Educação Integral, supostamente combatem o centralismo dos programas e métodos pedagógicos e suas virtudes prometem ser múltiplas: adaptação local, descoberta de soluções originais pelas equipes pedagógicas, instauração de um consenso ao qual devem aderir os ‘partidários’ do estabelecimento. Isto nos leva a constatar que essas tecnologias de poder, passam a se inserir na vida dos indivíduos no intuito de servir de propulsão para a busca por atingir fins de excelência, eficiência e competitividade, convertendo isso em resultados de satisfação e realização pessoal e profissional.

Esta nova racionalidade neoliberal também trouxe certas técnicas e modos advindos da administração empresarial, que estariam modificando a cultura organizacional, inclusive a da escola, onde o eufemismo passa a ser o rei: comando vira mobilização, autoridade vira ajuda, dirigir vira motivar, impor vira convencer. A dominação, a subordinação, o comando e mesmo a autoridade tornaram-se palavras tabu: trata-se, mascarando o poder exterior de obter uma adesão a um poder invisível, em que ele se discipline, se motive, se sancione e não esconda mais nada do que ele faz (LAVALL, 2004).

Shiroma e Campos (2006), citados por Rabesco (2015), assinalam que o discurso gerencial instituiu uma nova linguagem para promover a mudança na cultura da escola,

embasado na ideologia técnico-burocrática, fala da mudança orientada pelo discurso participativo da transformação, do empreendedorismo, do cidadão proativo, que é estratégico e se baseia em metas. Este discurso ainda busca transformar o ‘servidor burocrático’ num líder dinâmico, tentando provocar transformações na subjetividade dos educadores, não só na linguagem, mas fundamentalmente na prática.

É muito comum, os cargos relacionados ao setor organizacional da escola, trazer uma linguagem administrativa-gerencial. Por exemplo, para falar sobre a chefia na área da educação, é praxe utilizar (até mesmo nos documentos oficiais) a nomenclatura ‘cargo de gerência’, dessa forma, o responsável, junto à Secretaria de Educação do Estado da Paraíba pela educação integral, é nomeado de “gerente das escolas integrais”.

Pucci (2018), assinala que o papel do ‘gestor escolar’, assumido a partir de um modelo de condução de empresa pelo sistema educativo, se volta para a formação de competências e eficácia das atividades administrativas. O diretor de um sistema de ensino deixa de ser um educador, e se torna um verdadeiro chefe.

E para tal, deve construir uma analogia entre a empresa e a escola, traduzir a lógica educativa em uma lógica de mercado, assemelhar o aluno a um cliente, o professor a um colaborador e introduzir as normas da empresa no cotidiano da escola. Trata-se de não apenas modificar o estilo de direção, ao privilegiar certas noções de gerenciamento -- como: participação, objetivos, projeto, balanço da situação, avaliação, metas, resultados, avaliação --, mas igualmente de aprender a ler os problemas que se apresentam nas atividades escolares através do olhar da empresa privada (Ibidem, p. 608).

Dessa forma, a escola, passa a ser vista como uma “agência de serviços” encarregada de satisfazer eficientemente seus consumidores ao fazer valer seus interesses particulares. Daí a ênfase dada aos métodos empresariais, com sua cultura “patronal”, sua linguagem e suas práticas. Os estabelecimentos escolares são agora dirigidos por gestores que se tornaram “chefes” e as especificidades do ofício de docente se apagam em benefício de definições assimiladas às dos técnicos da pedagogia ou dos executivos (LAVAL, 2004).

Conforme Pucci (2009), nesse novo tipo de escola, que se assemelha a uma empresa, onde o ‘aprender a aprender’¹⁰ é a metodologia diretora e o ensino foi desbancado pela

¹⁰ No relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado Educação, um Tesouro a descobrir (1996) organizado por Jacques Delors, são explicitadas pistas, recomendações, objetivos e metas para os rumos da educação na sociedade do século XXI. Dentre estas reflexões, ressalta-se a discussão sobre os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos), onde “aprender a aprender”, é um conceito que integra todos os outros. Esses pilares, elaborados pelo relatório da UNESCO, relacionam as exigências da sociedade capitalista, pautada em uma formação para a

aprendizagem e informação gerados pelas novas tecnologias. Laval (2004) assinala que neste contexto, a fabricação de programas de ensino se caracteriza cada vez mais pela prescrição de tarefas, determinação das noções e conceitos, definição dos tempos de conteúdo para cada sequência e até mesmo do plano de curso a respeitar.

Com isso, o ensino se transforma em uma ciência aplicada, em que os professores são convidados a implantar indicações calibradas e são, cada vez mais, avaliados em função da obediência às instituições inovadoras. Dessa forma, o professor tem sua autoridade desfigurada, uma vez que a antiga sabedoria dos mestres, fruto de uma vida dedicada ao estudo, se tornou um *‘demodê’* diante das novas exigências do sistema empresarial escolar (PUCCI, 2009).

Nesse novo tipo de escola, os docentes agora se tornaram *‘guias, tutores, mediadores’*, que deverão colaborar com o gestor na condução da escola e no acompanhamento dos alunos no processo de sua instrução. Mas, para isso, também é necessário que o professor se forme no espírito da empresa, que ele perceba e avalie a utilidade profissional dos cursos, das disciplinas, dos métodos de acordo com as exigências do mundo econômico (LAVAL, 2004).

A produção desse sujeito empreendedor, conforme Pucci (2018), é caracterizado pela governamentalização de uma racionalidade neoliberal, passa por uma *‘formação’* enquanto um aprendiz ao longo da vida, onde o ensino escolar é visto como uma *‘formação inicial’* e preparatória à formação profissional, que estaria presente no ensino médio e nos cursos universitários. Nesse sentido, Laval (2004) assinala que os alunos deverão “aprender a viver em uma comunidade mais ou menos ampla com estruturas hierarquizadas, cuja atividade é subentendida pela perseguição de um objetivo de realização: produzir e vender mais, aumentar o lucro, ampliar a fatia de mercado, criar novos produtos” (ibidem, p. 80).

Se, historicamente, a noção de *‘aprendizado ao longo da vida’*, alimentava uma das necessidades vitais do ser humano em seu percurso existencial, nos moldes da lógica empresarial, associada a noções de eficácia, performance e competência, restringe suas aspirações à busca insana de um saber útil e prático a serviço dos interesses restritos (PUCCI, 2018). Com isso, Laval (2004), nos alerta que esta suposta flexibilidade de aprendizado, que se declina nos diferentes registros da qualidade total, da inovação permanente, da comunicação, priva os alunos dos meios teóricos (como a sociologia e filosofia) e, portanto, longe de uma distância crítica, mas diante de um universo que os fascina, os domina simbolicamente, faz com

competência, que se relaciona a uma formação dinâmica, flexível, condizente com as transformações da sociedade (SILVA, 2008).

que as especificidades da educação lhes apareçam como insuficiência em relação ao modelo idealizado como qual a formação o confrontou.

Desse modo, Laval (2004) nos alerta como a ideologia neoliberal vem transformando a escola em empresa. Um processo que, embora iniciado, não está acabado e, por isso, convive com contradições, pois, ao mesmo tempo em que avança secreta contradições de diferentes ordens, uma vez que a ideologia neoliberal não é feita para ajudar a compreender que a missão fundamental da escola é fazer a massa de jovens entrar na cultura escrita e erudita, mas sim transformar a instituição escolar em um aparelho de socialização submetido ao espírito do capitalismo moderno.

CAPÍTULO 2

DIRETRIZES NEOLIBERAIS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A educação em tempo integral está inserida no conjunto de normas e legislações que regem a educação brasileira. A mesma tem sido afetada pelas diversas reformas educacionais pelas quais tem passado o País, sobretudo a partir da década de 1990, preconizadas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, na elaboração e implementação das políticas educacionais, como parte de um ajuste estrutural mais geral.

O objetivo deste capítulo, é localizar a presença da racionalidade neoliberal nas reformas educacionais, especialmente nas reformas para uma educação em tempo integral, pelas quais tem passado o Brasil, analisando os dispositivos legais que sustentam a ampliação do tempo na escola.

Também veremos como a racionalidade neoliberal variou ao longo dos quase trinta anos de aplicação das políticas neoliberais, em particular nos últimos anos, onde ganhou maior força em uma perspectiva cada vez mais privatista de caracterização da educação pública, como mercadoria a ser consumida e com isso tem sido usada para reafirmar ou reproduzir os princípios básicos do Neoliberalismo.

2.1 As políticas educacionais no Brasil em um contexto neoliberal

Nas últimas décadas, principalmente após a Conferência Mundial de Educação para Todos¹¹ (1990), tem sido cada vez mais comum a implementação de políticas e programas de governo em que a racionalidade neoliberal tem tentado se estabelecer. As orientações neoliberais podem ser observadas em teorias econômicas e sociopolíticas precisas, espalhadas e preconizadas principalmente pelas instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e

¹¹ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, é considerada um dos principais documentos mundiais sobre a educação. O encontro mundial foi patrocinado pelo Banco Mundial e outras instituições estrangeiras que definiu o ensino de primeiro grau como a principal etapa da referida educação básica. No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência. Sua meta principal era a garantia, para crianças, jovens e adultos, dos conteúdos mínimos que correspondessem às necessidades elementares para o ensino fundamental, e erradicação do analfabetismo. Conforme Alves (2011) as determinações da Conferência de Jomtien, deram início a um esforço de priorização do ensino fundamental e de redução das funções do Estado no setor.

Desenvolvimento Econômico (OCDE), as comissões da União Europeia e a atualmente mais em vista Organização Mundial do Comércio (OMC).

A expansão desses programas apresentam-se como um modelo de investimento do Estado, o qual passa a oferecer recursos que seriam capazes de oportunizar condições para que os sujeitos aprendam condutas e, conseqüentemente, passem a realizar um empreendedorismo de si (MOHR e NAUJORKS, 2017).

O BM é uma das maiores instituições de fomento a nível mundial, visto que angaria fundos através da captação de investimentos privados, dando garantias e seguros quanto à riscos políticos, oferecendo aconselhamento econômico e técnico aos seus países-membros, e também é um dos maiores interventores do capital estrangeiro nas políticas de educação no Brasil.

A relação cooperativa e interventora do Banco Mundial com o Brasil deu a partir do final da década de 1960, onde as políticas educacionais do País foram incluídas nos projetos de desenvolvimento do BM que se empenha em fazer com que os países mais pobres, adotem medidas neoliberais para as reformas educacionais, enfatizando as implicações políticas dessas reformas para o desenvolvimento social (ALVES, 2011).

Conforme Alves (2011), o BM procura investir prioritariamente no ensino fundamental, em detrimento dos demais segmentos, recomendando as instituições públicas de ensino que desenvolvessem as “capacidades básicas de aprendizagem” nas séries iniciais, e, quando necessário, em todo ensino fundamental, desde que este possa contribuir para satisfazer a demanda por trabalhadores que facilmente se adaptem ao mercado, ao adquirir novas habilidades.

Desta forma, o Banco Mundial, de acordo com os seus interesses puramente econômicos, tem priorizado a relação custo-benefício para definir o direcionamento do investimento em educação. Para a instituição, as escolas são como empresas, e, como tais, devem gerir insumos, produzir recursos e, quando submetidas à concorrência, pretende-se que desempenhem seu papel ao menor custo possível. A caracterização da escola com *setor produtivo*, é também percebida através da proposição de avaliações periódicas quanto a gestão dos recursos e ao rendimento da aprendizagem. Gera-se assim a concorrência por recursos e vantagens individuais (ALVES, 2011).

Termos como ‘produtividade’, ‘adaptabilidade’, ‘qualificação’, ‘capacidades básicas’ e ‘flexibilidade’, são constantemente utilizados pelo Banco Mundial em documentos que recomendam reformas educacionais, isto coloca em evidência a relação educação/capacitação estabelecida pelo BM, revelando os efeitos da política econômica voltados à formulação de políticas educacionais e seus desdobramentos sociais (BORGES, 2003).

Frigotto (2005) afirma que:

As reformas educacionais dos anos 90, mormente a orientação que balizou o decreto 2208/96 e seus desdobramentos, buscam uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador ‘cidadão produtivo’, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente (FRIGOTTO, 2005, p. 10)

Ou seja, com base nas orientações mais gerais do BM, as políticas educacionais, devem pautar-se em um novo modelo de gestão de transposição de modelos da administração construídos por empresas, que passou a ser recomendado pelos organismo internacional pois sustenta a ideia de que melhores ‘indicadores de qualidade’¹² poderiam ser obtidos se a gestão das escolas fosse mais eficiente. Para isso, seria necessário, dentre outros aspectos, combinar avaliação externa e responsabilização pelos resultados, tanto pedagógicos como administrativo-financeiros (RABESCO, 2015).

Maior eficiência e igualdade de acesso são justificativas recorrentes do Banco Mundial para essas reformas. No entanto, como Borges (2003) infere:

O mais importante do ponto de vista da agenda do Banco Mundial para o desenvolvimento social não é a eliminação ou mesmo redução das desigualdades, mas um amplo processo de mudança de mentalidade com o intuito de apoiar o desenvolvimento do capitalismo de mercado (Ibidem, n.p.).

A partir disso, concordamos com Neto e Campos (2017) que diferenças no sistema de educação pública, entre o antigo capitalismo e o neoliberalismo, podem ser identificadas. No antigo capitalismo, segundo os autores, o sistema educacional focalizava a formação de sujeitos disciplinados, com força de trabalho qualificado e de confiança. Hoje, em nova ordem econômica neoliberal, o sistema educacional focaliza trabalhadores com capacidade de resposta, com rápida capacidade de aprendizagem, que saibam trabalhar em equipe, que sejam competitivos, criativos e, pela abundância de mão de obra, os indivíduos ficam sem condições de reivindicar melhores remunerações e condições de trabalho.

As políticas neoliberais em educação no Brasil iniciaram-se, de forma mais sistematizada, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação, durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-1998). Este período tem sido comumente classificado por diversos autores (ALVES, 2011; BORGES e SANT’ANA, 2017, 2015; SPÍNOLA, 2015; SILVA, 2018; SOARES e LOMBARDI, 2018), onde os traços

¹² Ibid. nota explicativa da p. 06.

neoliberais no âmbito das políticas públicas de educação são mais marcantes em nossa história recente, principalmente no tocante ao foco no atendimento às demandas do mercado de trabalho, não valorizando, na prática, a formação geral do aluno, e do ser humano como cidadão.

O processo de elaboração e discussão de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi marcado pelo esforço coletivo de profissionais da educação, que visavam criar um modelo de ensino moderno e compatível com os novos rumos da sociedade. Apesar da discussão acerca de uma nova lei para a educação ter origem de muito antes (1988), a partir dos movimentos de base de âmbito nacional, como sindicatos de professores, conselhos estaduais e municipais de educação, universidades públicas e privadas, dentre outros órgãos da chamada sociedade civil, que discutiam sobre a implantação de uma escola democrática com um ensino público gratuito e de qualidade, que melhor atendesse a formação da classe trabalhadora em geral. Estas discussões resultaram na criação de um primeiro projeto de lei apresentado à Câmara dos Deputados, em dezembro de 1988, logo após a promulgação da Constituição Federal no mesmo ano.

Conforme Soares e Lombardi (2018) argumentam, a racionalidade neoliberal fez-se presente desde a aprovação da LDB em 1996 quando, em uma manobra política, todo o debate que vinha sendo construído sobre a necessidade de uma lei que se fizesse plural e inclusiva se perdeu: o governo de Fernando Henrique Cardoso apresentou um projeto de LDB substitutivo, modificando boa parte do que os debates da sociedade civil havia decidido até então, considerando apenas o que seria essencial a legislação abarcar e, no dia 20 de dezembro de 1996 o senado aprovou o texto substitutivo. A nova LDB nº 9394/96 atendia perfeitamente as determinações da Conferência Mundial de Educação de 1990 e, consequentemente, aos interesses do Banco Mundial.

Enquanto a Constituição Federal de 1988 afirmava ser a Educação um dever do Estado e da família, a LDB inverteu a lógica afirmando o contrário: que a educação é dever da família e depois do Estado. Além de transferir a principal responsabilidade pela educação do Estado para as famílias, a ausência ou diminuição do Estado como provedor da educação pública apresentou-se na gênese da lei.

E desta forma, desde 1996, a educação brasileira vem sendo regulamentada pela LDB nº 9394/96, de inspiração absolutamente neoliberal, privatista, quantitativa (sob a égide de ser qualitativa) e acrítica, onde as instituições de ensino continuam sujeitas a índices de avaliação de desempenho, em troca de investimentos (SOARES e LOMBARDI, 2018).

2.2 Apropriações do ideário neoliberal para a implementação de políticas de educação em tempo integral no Brasil.

No âmbito legal, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9393/96 (BRASIL, 1996), o marco inicial para a ascensão e oferta da escola em tempo integral, segundo a qual, em seus artigos 34 e 87, a jornada escolar no ensino fundamental deve incluir pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola com a consequente adoção do tempo integral a critério dos sistemas de ensino:

Artigo 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...]
 § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.
 Art.87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei [...]. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996)

Através da análise dos documentos normativos, podemos destacar que desde os anos 2000, houve um reavivamento das políticas de implantação da educação integral no âmbito das esferas estaduais, municipais e federais, por meio de programas que estimulam à ampliação da jornada escolar, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 e 2014-2024, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB), do Programa Mais Educação e do Programa Ensino Médio Inovador.

Em 2001, com a promulgação da lei nº 10172, o então vigente Plano Nacional de Educação (PNE), determinou como meta para a primeira década do século a progressiva adoção do atendimento em tempo integral às crianças na educação infantil e no ensino fundamental, com prioridade para crianças de famílias de menor renda (BRASIL, 2001).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em março de 2007, com ações componentes que reforçam a determinação do PNE vigente, como o FUNDEB e o IDEB. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Escola Básica e Valorização dos Profissionais de Educação – FUNDEB – foi aprovado em dezembro de 2006, antes mesmo do lançamento oficial do PDE, e sancionado a partir da lei nº 11494/2007. O Fundo amplia a sua abrangência para toda a educação básica, aumentando a participação de estados e municípios de 15% para

20% do montante de 25% da arrecadação, que segundo a constituição devem ser destinados à educação. O restante é complementando pelo governo federal.

A lei do FUNDEB nº 11494/2007, estabelece a destinação de recursos financeiros específicos para as matrículas em tempo integral nas diferentes modalidades da educação básica (BRASIL, 2007a); o decreto nº 6253/2007, por sua vez, para fins de destinação dessa verba, define educação básica em tempo integral como “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007b).

No entanto, conforme Silva (2018), embora o FUNDEB represente um avanço no financiamento do ensino secundário, visto que já em 2007 a definição dos valores custo-aluno foi maior para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, a ampliação do número de vagas e principalmente a estrutura operacional física e humana das escolas continua sendo, desde 2007, uma questão preocupante para os governos estaduais. Desse modo, o FUNDEB configura-se como um fundo que não chega a resolver o problema do financiamento da educação, no entanto, pode representar um ganho de gestão, se bem aplicado e gerido (ALVES, 2011).

A proposta do Plano Nacional de Educação (2014-2024), também traz algumas resoluções ligadas à integralidade do ensino tais como: retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa; avança e apresenta a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil; Apresenta como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias; Promove a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando a instituição de Conselhos Escolares (BRASIL, 2014).

A meta 6 do PNE (2014-2024) define como objetivo para a educação em tempo integral:

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica) e também no Plano Estadual de Educação (BRASIL, 2014, p. 28)

Como forma de efetivar o cumprimento destas determinações legais e fomentar a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, o Governo Federal lançou mão de dois programas desenvolvidos na educação básica enquanto política pública indutora da educação integral mediante a ampliação do tempo escolar: o Programa Mais Educação (PME) e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

Conforme Silva (2018), houve imediata adesão dos Estados às políticas governamentais de diversificação das práticas curriculares e ampliação do turno escolar iniciadas pelo Governo Federal na qualidade de ação experimental, pois visava-se proporcionar a elevação dos recursos financeiros direcionados as escolas que apresentavam propostas pedagógicas complementares, inovadoras e contextualizadas.

O Programa Mais Educação (PME) foi instituído pela portaria interministerial nº17/2007, na forma articulada entre os ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura. Ao analisar os documentos que dão sustentação teórica ao Programa, Spindola (2015) observa que o PME traz como pressuposto básico a concepção de educação como eixo estruturante em torno do qual são implementadas pelo Estado ações para a “erradicação da pobreza e da marginalização” (BRASIL, 2008, p. 6).

O Programa Mais Educação (PME), foi instituído no ano de 2007, para atender ao ensino fundamental e teve a pretensão de instaurar no País um modelo de escola integral de baixo custo financeiro para o Governo, mas de grande abrangência, se configurando assim “em uma apropriação neoliberal da educação escolar em tempo integral, em que o estado é máximo no sentido de estabelecer os programas sociais e educacionais, mas é mínimo, no que diz respeito ao custeio de tais Programas” (SPÍNDOLA, 2015, p. 79).

Conforme Borges e Sant’Ana (2017), a proposta de ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, através do Programa Mais Educação, vem vinculada à ampliação das funções escolares:

A escola tem o dever de ampliar o tempo e o espaço educativo e a extensão do seu ambiente, de contribuir para a redução da evasão, da reprovação e da distorção idade-série e de oferecer atendimento educacional especializado para crianças com necessidades educacionais especiais. Como se isso não bastasse, a escola deve ainda prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência, estimular interações efetivas com práticas esportivas, promover a aproximação entre a escola, as famílias e a comunidade e, finalmente, prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados, de forma a operacionalizar a implementação do programa (Ibidem, p. 184)

Essa amplitude de responsabilidades atribuída à escola, que inclui tarefas de ‘proteção’ pode ser caracterizada por um lado como forma de redução da ação do Estado na esfera pública, onde a escola é convertida em uma espécie de ‘posto avançado’ por meio do qual são garantidas certas condições de controle social, desobrigado o Estado de políticas sociais mais pontuais (MAZETTO, 2015) e, também, como uma tendência de secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica (qual seja a socialização do saber historicamente elaborado), transformando-a em uma agência de assistência social, cuja função passa a ser a de amenizar as contradições da sociedade capitalista (SAVIANI, 2011a).

Além disso, conforme Spindola (2015) o conceito de ‘educação integral’ do Programa Mais Educação, resgata o lema escolanovista do ‘aprender a aprender’, que, dentro de um contexto de incertezas criado pelas políticas neoliberais de redução da ação estatal e de reestruturação rumo à flexibilização das relações de trabalho, diz respeito à necessidade de constante atualização individual com vistas à ampliação da empregabilidade. Enfim, em termos gerais, espera-se que essa educação integral contribua para que as crianças a ela submetidas sejam dotadas de comportamentos suficientemente flexíveis que lhe permitam adaptar-se à uma sociedade na qual não estão garantidas condições mínimas de sobrevivência (SAVIANI, 2011b).

A autonomia atribuída pelo Programa Mais Educação à escola, na verdade, é relativa:

O modelo gerencial, alegadamente descentralizado, não prescinde de controle central exercido pelo governo federal por meio da distribuição de recursos (cuja liberação é condicionada à adesão ao ‘Plano de Metas Todos pela Educação’, vinculado aos interesses de grandes grupos econômicos), da definição das estratégias de controle e verificação dos resultados (focada na aquisição de habilidades estudantis em língua portuguesa e matemática, todas aferidas pela Prova Brasil) e dos padrões gerais de funcionamento das escolas: por sua importância estratégica na formação de mão de obra e por seu potencial como forma de obtenção de lucros, a escola deve permanecer sob controle e seus gastos devem ser otimizados (BORGES e SANT’ANA, 2017, p. 185).

Percebe-se assim que a gestão proposta pelo PME é mais uma tentativa de transplantar o modelo de organização empresarial para o âmbito do sistema educacional, com base em valores como produtividade, eficiência e racionalidade, visando reduzir custos e investimentos no setor público, transferindo-os total ou parcialmente para o setor privado (SILVA e SILVA, 2014).

Em relação ao ensino médio, foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e se caracteriza como a primeira e principal política federal de implantação do ideário da educação em tempo integral como fundamento para as políticas de ensino médio regular (SILVA, 2018).

Silva (2018), ao analisar os documentos orientadores do Programa, identifica as características estruturais e os interesses políticos que deram sentido à implantação do ProEMI. Segundo a autora, o Programa apresenta dois movimentos estruturais operacionais. O primeiro, vigente em 2010, corresponde ao período que possibilitou maior flexibilidade pedagógica e autonomia na elaboração das propostas curriculares diversificadas pelas escolas, onde a reformulação do currículo escolar deveria estar sustentada pelo “entrelaçamento entre trabalho,

ciência e cultura” (BRASIL, 2009, p. 9). Neste primeiro movimento, o Programa carregava a intenção de discutir questões sociais, econômicas e culturais que poderiam ser enfrentadas desde a escola, por meio da elaboração do currículo diversificado, em jornada escolar ampliada.

Todavia, conforme Silva (2018), em 2011, por se ter tornado uma das poucas fontes alternativas de recursos financeiros para as escolas estaduais, a ampliação de atividades curriculares foi diretamente associada à ampliação do tempo escolar, visto que não houve um processo de discussão para reformulação das práticas pedagógicas e dos conteúdos das disciplinas clássicas. Logo, a interpretação imediata e autônoma realizada, foi que, para receber os recursos do ProEMI, era preciso ampliar o tempo escolar. O documento orientador de 2009 afirmava que a Programa deveria ter uma “carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa.” (BRASIL, 2009, p. 10).

O Programa federal permitiu a inclusão e o respectivo financiamento de outros projetos e iniciativas dos Estados e instituições privadas parceiras, intensificando assim, a incursão do setor empresarial nas políticas de educação básica e seus efeitos na estruturação e na definição dos objetivos das práticas escolas por meio da identificação da estrutura e dos objetivos do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem do Futuro (ProEMI/JF). Em 2012, foi instituída a parceria com o Instituto Unibanco para o desenvolvimento do ProEMI/JF.

O Projeto Jovem de Futuro foi criado em 2007 pelo Instituto Unibanco, como uma “tecnologia de gestão escolar”. A ação gerencialista é ofertar apoio financeiro e técnico às escolas públicas de ensino médio, com vistas a promover a elevação dos índices de aprovação das escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desse modo, O ProEMI/JF, capacita e técnicos das Secretarias de Educação para apropriação das diretrizes da “Gestão Escolar para Resultados” (INSTITUTO UNIBANCO, 2015). No ProEMI/JF, as formações estavam diretamente relacionadas com o ideário de eficiência e produtividade que se queria fixar às escolas, tendo como referência a elevação do desempenho estudantil em áreas de conhecimento conexas às provas universais de verificação de aprendizagem (SILVA, 2018).

Conforme destaca Silva (2018):

Observa-se, portanto, a partir da articulação entre os interesses do MEC e do Instituto Unibanco para constituição do ProEMI/JF, que o ideário original do ProEMI – “uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário” (BRASIL, 2008, p. 8) – foi formalmente sobreposto com a instituição do ProEMI/JF pela perspectiva da produtividade, demonstrada por resultados “mensuráveis”, como sinônimo de qualidade no ensino público (Ibidem, p. 744).

Assim, conforme a autora acima, o ProEMI/JF estruturou-se pela parceria entre suas instituições do setor empresarial e bancário para estabelecer os conteúdos pedagógicos dos projetos formativos complementares às disciplinas clássicas (nucleares) do ensino médio, e, com isso, ampliou-se o espaço de disputa ideológica a respeito do sentido social e político que deveria ser atribuído ao ensino médio.

Concordamos com Alves (2011) que identifica uma mercantilização da educação quando se vê uma mobilização “desinteressada e voluntária” de segmentos da sociedade civil, especificamente de Fundações pertencentes à iniciativa privada, que investem em alfabetização e ensino técnico, ocupando o lugar que deveria ser do poder público, em troca de incentivos fiscais, acabam por marcar positivamente seus nomes na sociedade, e preparar mão de obra farta e barata para suas empresas.

Assim, com a mudança de governo em 2016, instituída a partir do golpe institucional que depôs a Presidenta da República Dilma Rousseff, os programas e as políticas educacionais passaram a ter maior influência do empresariado nacional. Em um cenário político conservador, o discurso em torno da efetivação da educação de tempo integral foi associado ao ideário do ensino profissional em nível médio, como é a concepção do ProEMI/JF (SILVA, 2018).

Diante desse cenário de crise política sem precedentes que vive o Brasil desde impedimento da Presidenta, que, por sua vez foi motivado pela reorientação política da grande burguesia brasileira frente aos reflexos da crise econômica e financeira internacional, o pacote de medidas anunciado após o Impeachment de 2016 contou com amplo apoio midiático por meio de um discurso praticamente uníssono segundo o qual é necessário retroceder no plano dos direitos trabalhistas e sociais garantidos constitucionalmente para recuperar a confiança dos investidores e promover a retomada do crescimento econômico (DUARTE e DERISSO, 2017).

E é nesse cenário que o governo interino de Michel Temer lança mão de uma Medida Provisória de reformas para a política educacional brasileira. Em 2016, foi encaminhada, pelo Governo Federal ao Congresso Nacional, a Medida Provisória MP 746/2016 em 22 de setembro de 2016, que instituía a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, cujo desdobramento foi a criação da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

A Medida Provisória propunha a reforma do ensino médio por meio não somente da ampliação da carga horária, mas também em relação as disciplinas obrigatórias e optativas, por meio de cinco itinerários formativos flexíveis: “linguagem e suas tecnologias”, “matemática e suas tecnologias”, “ciências da natureza e suas tecnologias”, “ciências humanas “matemática e suas tecnologias”, “ciências da natureza e suas tecnologias”, “ciências humanas e sociais aplicadas” e “formação técnica e profissional”. Lembrando que as disciplinas de Sociologia e

Filosofia não constam como “disciplinas obrigatórias” para o Ensino Médio, cabendo a cada sistema de ensino a decisão de ofertá-las ou não.

Conforme Duarte e Derisso (2017), estas mudanças são preocupantes, pois, ao invés de fortalecer a estrutura curricular existente, fragmenta-a e propõe aos jovens que ‘escolham’ uma área composta pelos fragmentos que interessa para o seu futuro profissional.

Assim, a reforma defende um ensino médio que forneça formação técnica profissional a partir da preocupação com a formação técnica dos jovens e de uma formação preparatória para a continuidade dos estudos superiores, reintroduzindo, assim, a dualidade histórica do ensino médio, ao (re) dividir esse nível de ensino entre o propedêutico (científico) e o técnico (profissional de baixa qualidade).

Em desdobramento à lei da reforma do ensino médio, foi instituída a Portaria nº 727, de 13 de Junho de 2017 que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em conformidade com a Lei nº 13.415/17. Dentre os programas indutores da política de educação integral destinados ao público do ensino fundamental e médio, respectivamente, continuam o Programa Mais Educação e o Programa Ensino Médio Inovador, porém atualmente com mudanças em suas configurações incluindo a nomenclatura, os quais passam a chamar-se: Programa Novo Mais Educação e Programa Ensino Médio Inovador – EMI.

O texto da Reforma prevê a transição para o ensino médio em tempo integral por meio da ampliação progressiva das atuais oitocentas horas anuais para mil e quatrocentas horas, sendo que sua organização poderá ser na forma de módulos ou sistema de créditos (BRASIL, 2016).

Acerca desta questão, entendemos que o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola, sobretudo no quadro de precarização que se encontra a escola pública brasileira, pode não resultar, necessariamente, em melhoria no aprendizado destes mesmos estudantes. No entanto, o que podemos afirmar, concordando com Silva (2018) é que

os objetivos e resultados da ampliação do tempo escolar estão diretamente relacionados com o tipo de sujeito social que se deseja formar por meio da promoção de reformas curriculares que impõem aos educandos a apropriação (internalização) de lógicas, hábitos e conteúdos associados a interesses privados (meritocracia, *status* e lucro) e às relações de mercado (oferta de incentivos monetários aos professores em troca da elevação do desempenho acadêmico do estudante e consenso), que recusam as condições econômicas e culturais vividas e reproduzidas pelos estudantes (experiência social coletiva) como processos de formação (Ibidem, p. 729).

A reforma do ensino médio adotou uma orientação pedagógica que repousa em uma concepção de indivíduo comprometido com o ideário neoliberal, uma vez que para esta orientação pedagógica a construção do conhecimento é um fenômeno subjetivo que instrumentaliza o indivíduo a desenvolver competências para adaptar-se e sobreviver num mercado competitivo, o que corrobora com a visão neoliberal segundo a qual ao defender seus interesses particulares cada indivíduo se insere numa ordem social regulada pela mão invisível do mercado e contribui para o desenvolvimento e aprimoramento da mesma (DUARTE e DERISSO, 2017).

Isso significa que a única saída apresentada pelo discurso hegemônico, aos sujeitos para busca do bem-estar individual, na sociedade de classes contemporânea, tem sido a reacomodação do trabalho, que é tratada como uma ação compulsória ao Estado, que deve impulsioná-la por meio da ampliação da escolarização, cujo ideário de eficiência e de qualidade está diretamente relacionado com os interesses do mercado (das corporações empresariais).

A partir das influências do setor privado, percebemos que as propostas de educação integral para a escola pública assumem nova roupagem em um contexto em que vemos um acelerado processo de mudança no mundo do trabalho e ao seu caráter competitivo e globalizado, que impõe à escola pública a tarefa para remodelar-se para atender a estas mudanças, a partir de uma formação escolar que tenha por base o desenvolvimento de habilidades e competências para atender a uma nova demanda de trabalhadores em decorrência do avanço acelerado da tecnologia, na gestão e no trabalho propriamente dito.

Pode-se dizer que a política de Educação em Tempo Integral, como qualquer outra política pública no contexto atual, tem sido usada para reafirmar ou reproduzir os princípios básicos do Neoliberalismo. Neste sentido, a partir da concepção de um "Estado mínimo" o neoliberalismo tem visado à supressão ou minimização de direitos sociais, num processo progressivo de privatizações e de atribuição de suas responsabilidades à sociedade civil, envolvendo também profundas transformações no mundo do trabalho, inclusive na área educacional, ao criar regimes e contratos de trabalho mais flexíveis, bem como num sistema em que a Educação é predominantemente vista como mercadoria.

Neste aspecto, convém lembrar que o mesmo governo que implementou a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, também organizou apoio parlamentar para aprovar uma outra medida que limita por vinte anos a elevação dos gastos públicos ao índice oficial de inflação¹³, não levando em conta sequer o

¹³ Conforme a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55, aprovada no Senado em dezembro de 2016.

crescimento da população, o que equivale reduzir gradualmente os investimentos públicos, inclusive na educação.

Dentro desse contexto econômico, percebe-se o agravamento das desigualdades sociais, o que gera políticas públicas, dentre elas as educacionais, com o intuito de modificar as relações sociais ascendendo uma nova estratégia política que comporte alternativas de flexibilização da educação intensificando um investimento no sentido de gerar mudanças na prática e relações educacionais para atender a uma nova ordem mundial.

Com relação as mudanças educacionais, Morrow e Torres (2004) destacam que

O sistema público de educação, na antiga ordem capitalista estava orientado para a construção de “cidadãos” para o Estado, assim como para a produção de uma força de trabalho disciplinada e confiável, [...] caracterizados como processos de produção fordistas. [...] De forma mais ameaçadora, a nova economia global pós-fordista parece requerer novos tipos de trabalhadores que sejam adaptáveis a regimes de trabalho flexíveis e empregos inseguros, um processo com implicações profundas para as “funções” de instituições educacionais. (p.30)

Por fim, apesar de existirem oportunidades para aumentar o acesso educacional, essas oportunidades não devem ser celebradas de forma não crítica e sem avaliação, pois, concordando com Morrow e Torres (2004): “nos países em desenvolvimento, onde regimes democráticos fracos e empobrecidos ainda não foram capazes de estender os benefícios básicos à educação pública em massa de forma igualitária, as políticas de ajuste estrutural têm sido impostas como parte da globalização das opções de desenvolvimento” (p. 42).

2.3 Política pública de educação integral: de que integralidade estamos falando?

Quando se nomeia de integral um programa, precisamos discutir de que integralidade estamos querendo afirmar uma vez que, falar de educação integral não é o mesmo que falar de escola em tempo integral, apesar dessa dupla dimensão ser inseparável nas diversas experiências de educação integral: de ser tanto uma dimensão quantitativa, mais tempo na escola e no entorno, quanto uma dimensão qualitativa, a formação integral do ser humano (GADOTTI, 2009).

Inicialmente, pensar em Educação Integral e em Escola em Tempo Integral, para além de *slogans* educativos, nos faz problematizar o sentido das mudanças nas expectativas públicas acerca do papel da escola, ligadas à segurança, resolução de conflitos, assistencialismo e proteção.

Coelho e Cavaliere (2002) nos lembram que o termo ‘integral’, por definição, quer dizer total, inteiro, global. E é isso, segundo as autoras, que se pretende com a formulação da educação integral: “desenvolver os alunos de forma completa, visualizando-os em sua totalidade como sujeitos complexos de múltiplas necessidades” (p. 49).

Nesse sentido, conforme Rabesco (2015), o conceito mais tradicional utilizado para a definição de ‘educação integral’, é aquele que considera o sujeito em seu aspecto multidimensional, ou seja, não apenas na sua definição cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é corpóreo, que tem afetos e que está inserido em um contexto de relações sociais. Ou seja, a educação integral é um modo de evidenciar as múltiplas dimensões e liberdades constitutivas que possibilitam o desenvolvimento humano (LECLERC e MOLL, 2012).

Para realizar uma educação integral, também é preciso considerar a variável tempo, ou seja, é preciso que a educação integral seja feita em tempo estendido, que é o tempo integral. Neste sentido, a ampliação da jornada escolar faz-se necessária, assim como a variável espaço, ou seja, o próprio espaço escolar, passa a ser considerado condição fundamental a essa extensão do tempo e deve ser adequado ao aumento e permanência de crianças e adolescentes no espaço escolar.

No entanto, embora o aumento do tempo escolar possa proporcionar práticas escolares qualitativamente diferentes, o aumento da quantidade de tempo não as determina por si só. Torna-se necessário então, abordar o tempo de escola de forma a ir além de resolver os déficits da escola pública brasileira (RABESCO, 2015). Um passo inicial parece ser a análise do tempo de escola em sua dimensão sociológica.

O tempo, compreendido em sua dimensão social, é um elemento que reflete e constitui as formas organizacionais amplas de uma sociedade. Segundo Cavaliere (2007), o tempo é um elemento fundamental para a compreensão dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, e também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades.

Conforme Elias (1998), a complexidade da abordagem teórica do tempo deve-se ao fato de que a categoria “tempo” constitui uma forma de relação e não um fluxo objetivo: “(...) não basta fazer do tempo um objeto, tanto da sociologia como da física ou em outras palavras, como muitas vezes se faz, contrastar um tempo ‘social’ com um tempo ‘físico’” (p. 12). O tempo, seja ele “físico” ou “social”, não pode ser considerado em sua objetividade ou substancialidade. Ele é sempre um conjunto de relações entre diferentes dimensões que compõem um determinado contexto histórico.

Em relação as mudanças no tempo de escola, Cavaliere (2007) destaca que

Ao longo do século XX, o mesmo vem sofrendo lentas mudanças em sua definição, o qual tende a ser compatibilizado com um novo tempo social baseado na cultura urbana. Esta última traz, de maneira processual, a escolarização das massas, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, a eliminação do trabalho infantil e a regulamentação das relações de trabalho (CAVALIERE, 2007, p. 1018)

Dessa forma, é preciso considerar, que em cada circunstância, histórica ou local, o tempo de escola é sempre em função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. “Assim, em sua configuração concreta, o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores” (CAVALIERE, 2007, p. 1018). Essa característica dá ao tempo escolar uma dimensão cultural que nos impede de lidar com ele de forma meramente burocrática ou administrativa, sendo a sua transformação o resultado de conflitos e negociações.

Atualmente, há diferentes visões de escola em tempo integral, que podem levar a projetos com objetivos até mesmo antagônicos. A professora Ana Maria Cavaliere, ao longo dos anos (2002; 2007; 2014), publicou pesquisas que mostram pelo menos quatro concepções de escola em tempo integral nos projetos em desenvolvimento no Brasil.

A visão predominante é a de cunho assistencialista, onde a escola em tempo integral é vista como uma escola para pobres, que deve suprir as deficiências dos alunos. É uma escola que substitui a família e onde mais relevante não é o conhecimento, e sim a ocupação do tempo e da socialização. Outra visão, também presente nos discursos de profissionais é a visão autoritária, na qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Estar ‘preso’ na escola, é sempre melhor do que estar na rua. Essa concepção é a mesma dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo, da violência e da delinquência. A ênfase está nas rotinas rígidas e é frequente à alusão ao trabalho

Já a concepção democrática, imagina que a escola em tempo integral possa cumprir um papel emancipatório. O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola, garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas de emancipação (CAVALIERE, 2007).

Por fim, mais recentemente, surge uma visão de educação integral que independe da estruturação de uma escola de horário integral e que é identificada por Cavaliere (2007) como

uma “concepção multissetorial de educação integral”. A partir dessa concepção, a educação pode e deve se fazer também fora da escola. Ou seja, a educação integral não precisaria estar centralizada em uma instituição, como a escola, por exemplo, pois as políticas públicas como cultura, assistência social, esporte e meio ambiente, podem proporcionar ampliação do universo cultural.

Essa concepção multissetorial da educação integral, torna obsoleta a ideia de compor o pós-escola apenas com iniciativas internas da própria política de educação, já que as estruturas do Estado, isoladamente, também seriam capazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo. O fundamental seria conceber a educação integral como políticas da cidade, articulando-a ao mosaico de ofertas de aprendizagem disponibilizadas pelo conjunto das políticas públicas setoriais e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, que poderia dar conta de uma educação de qualidade, devido ao envolvimento da sociedade civil no processo de criação e implantação de projetos educativos (CARVALHO, 2006).

Apesar de não haver uma associação automática, o aumento do tempo escolar tem explicado grandes diferenças em relação ao desempenho dos alunos ou seja, mais tempo e melhor desempenho. No entanto, concordamos com Cavaliere (2007), que não é apenas aumentar o tempo do estudante na escola, mas oferecer qualidade durante o período que o estudante encontra-se em seu interior, em relação as várias dimensões de análise da realidade escolar, tais como o tamanho da escola, a turma, professor, gestão e recursos.

Uma vez que escola em tempo integral também não pode ser vista exclusivamente em sua temporalidade, acreditando que basta o aluno permanecer o dia inteiro na sala de aula, sem que a estrutura rígida e extremamente segmentada do modelo tradicional do século XVIII seja abalada. Apenas duplicar o número de aulas, conteúdos e avaliações idênticas para todos, tende apenas a exacerbar a já conhecida ‘cultura do fracasso’¹⁴, ou seja, o educando que não acompanhar o ritmo frenético do conteúdo exigido igualmente para todos, acaba sendo excluído, segregado e mesmo estigmatizado.

A educação em tempo integral também aparece como uma alternativa de prevenção ao desamparo das ruas, pois há uma expectativa da família e da população de cuidado e proteção dos jovens e ainda o desejo de que o tempo maior de estudo seja uma abertura às oportunidades

¹⁴ Patto (1999) traz em sua obra o conceito de fracasso escolar como produzido pelo dia a dia da rotina escolar. A autora destaca que há diversos estereótipos e preconceitos que rodeiam as camadas mais pobres, que partem da instituição, dos profissionais e da sociedade, que não compreendem as particularidades culturais dos seus alunos. A autora também destaca que há características que envolvem tanto a estrutura como a funcionalidade do sistema educacional que permeiam a produção do fracasso escolar e que acabam por gerar uma dificuldade no que se refere à escolarização das crianças pobres.

de aprendizagem, que são negadas para grande parte da população jovem em situação de pobreza ou de risco pessoal e social (GUARÁ, 2006).

Mas, apesar desse desejo de inclusão, a exclusão também faz parte do jogo econômico de um Estado Neoliberal, por isso é preciso ficar atento para os riscos de uma educação integral de baixa potência. O pano de fundo do neoliberalismo, encobre a tamanha desigualdade social que nossa sociedade produz, principalmente em relação a permanência das camadas populares na escola, uma vez que só estuda em tempo integral quem tem disponibilidade e não precisa trabalhar ou cuidar da família, o que é a realidade de muitos jovens das camadas populares.

Com isso, há de se reconhecer as falhas internas da escola, mas, igualmente, é preciso reconhecer que há falhas nas políticas públicas educacionais, que se impõem através do Estado, uma vez que uma política educacional faz parte de um amplo projeto social, que deve ser analisada em articulação com o planejamento mais global de uma sociedade.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta a contextualização dos procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa sobre a implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba. O percurso investigativo começou em 2016, quando, diante da divulgação e anúncio da implementação do programa pelo Governo do Estado, várias manifestações começaram a surgir contra a implementação desse novo modelo de escola.

No primeiro ano da implementação, uma escola da cidade de João Pessoa que recebeu o projeto perdeu mais de 90% dos seus alunos¹⁵. Ou seja, a escola que antes contava com 600 alunos distribuídos em três turnos (manhã, tarde e noite), quando passou a adotar o ensino integral teve apenas 37 alunos matriculados formando três turmas, uma de cada série do ensino médio.

Muitos alunos, em diversas manifestações, questionaram que mesmo que pretendessem continuar na escola em tempo integral, não haveria oferta de vagas suficiente. Em uma determinada escola localizada no Centro de João Pessoa, de 1300 vagas disponíveis em 2017, apenas 500 estariam disponíveis quando a escola passasse a adotar o ensino integral em 2018. Outra queixa se deu em relação a infraestrutura das escolas. Segundo os gestores, em assembleias realizadas pelo sindicato da categoria, as escolas não tinham condições físicas de manter os alunos em regime integral.

A partir do acompanhamento das manifestações que estavam ocorrendo, comecei a suspeitar que os alunos enxergam a escola em tempo integral como não sendo para eles. Uma aluna de uma escola da rede pública, alegou que as escolas cidadãs que estavam sendo implementadas, em vez de promoverem a inclusão, estavam se tornando a ‘escola da exclusão’¹⁶.

Diante deste contexto, de muitas dúvidas e conflitos sobre o Programa de Educação Integral, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPB, com o objetivo

¹⁵Em João Pessoa, escola implanta tempo integral e perde 90% dos seus alunos. Disponível em: http://www.jornaldaparaiba.com.br/vida_urbana/noticia/166574_em-joao-pessoa-escola-implanta-tempo-integral-e-perde-90-porcento-de-seus-alunos. Acessado em: 01/11/2016.

¹⁶Entenda porque o ensino integral virou polêmica na Paraíba. Fonte: <https://paraibahoje.wordpress.com/2017/11/24/entenda-por-que-o-ensino-integral-virou-polemica-na-paraiba/>. Acessado em: 05/01/2018

inicial de tentar investigar a percepção dos atores sociais envolvidos na comunidade escolar sobre a implementação das Escolas Cidadãs Integrais.

Dentro do universo de escolas que adotaram o Programa de Educação Integral, foram selecionadas como objeto de estudo deste trabalho as duas primeiras instituições na cidade de João Pessoa que receberam o programa e que, por consequência, estão há mais tempo com a jornada de ensino integral.

Como forma de preservar as escolas pesquisadas, não nomearemos os principais atores desta pesquisa. As escolas, os agentes escolares e os alunos não serão reconhecidos por seu nome. Dessa forma, denominaremos as escolas pesquisadas de ECI-A (Escola Cidadã Integral A) e ECIT-B (Escola Cidadã Integral Técnica B).

A escola ECI-A, anteriormente funcionava em regime regular (um turno) e a escola ECIT-B, foi criada a fim de receber o ensino integral. A primeira foi transformada a partir de uma escola em funcionamento em um único turno que já existia, e a segunda foi criada para ser a “vitrine” do ensino integral na Paraíba.

Além de serem as duas primeiras instituições a receberem o ensino integral na cidade de João Pessoa, outra peculiaridade foi determinante para a escolha destas duas instituições como objeto de estudo: a receptividade do público com cada escola. Enquanto a escola ECI-A perdeu mais de 90% dos seus alunos, na escola ECIT-B, os alunos tiveram que participar de um processo de seleção para concorrerem as vagas ofertadas, o que pressupõe concorrência das vagas ofertadas.

Então, já na pós-graduação, procurei envolver-me com a realidade do cotidiano de duas das primeiras escolas da cidade de João Pessoa que adotam o modelo de extensão da jornada diária desde 2016, a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa, uma vez que este modelo de pesquisa supõe o contato direto do pesquisador com a situação investigada, favorecendo inclusive a percepção das contradições resultantes das práticas das escolas em tempo integral na ótica dos sujeitos pesquisados.

Segundo Minayo (2004), a pesquisa qualitativa considera a visão, o juízo, o ponto de vista dos interlocutores; busca o aprofundamento e a abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição ou de uma política, onde os sujeitos estudados estão ou estiveram inseridos em uma realidade que representa o grupo em que vivem.

Os caminhos investigativos transitam pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, destacando a necessidade de buscar novas formas de compreensão e conhecimento da realidade escolar desenvolvidas no interior da escola, no dia-a-dia do fazer política nas escolas, como

forma de apreender o contexto social, o uso dos tempos escolares associados aos espaços praticados.

Melucci (2005) afirma que a pesquisa é uma prática de observação e, como tal, coloca em relação a ação, a linguagem e a vida cotidiana dos sujeitos. A observação participante nos permitiu a apreensão de comportamentos no momento em que eles estavam acontecendo.

Ao adotarmos a observação participante como instrumento para essa pesquisa, objetivávamos buscando descobrir, desvendar ou interpretar a experiência, descrevendo em detalhes a realidade observada através do diário de campo. Conforme Peregrino (2010), essa necessidade de registrar quase tudo que o olho do observador vê no cotidiano, estimula inúmeras perguntas, dúvidas e incertezas que surgem a partir da própria descrição e leitura do descrito.

Durante o percurso metodológico, muitas dificuldades surgiram para capturar a realidade social, que não é facilmente acessível, como por exemplo, os muitos momentos de silêncio que fizeram parte da observação do cotidiano, pois, muitas vezes, a palavra silenciada não foi menos inquietante. Da mesma forma que o não-dizer tanto desvenda como oculta, pois o silêncio também revela no que aparentemente encobre (PAIS, 2006, p. 25).

Como Peregrino (2010) destaca, o silêncio é um enorme desafio aos pesquisadores, pois nem sempre o diálogo entre observador e observado acontece por meio de palavras verbalizadas oralmente. Entra aí a arte de escutar, observar os símbolos e as subjetividades que se fazem presentes, lançando mão de outras estratégias para cumprir sua tarefa.

Com isso, começou-se a valorizar o contexto das interações que ocorriam nas duas escolas, que estavam associados a uma gama de significados presentes nesse processo. Concordamos com Ferreira (2003), que a vida da escola é organizada e produzida pelos membros em sua rotina, padronização, disciplinamento, acontecimentos, atividades, competências e socializações.

Isso constitui uma perspectiva diferente da visão tradicional de escola, muitas vezes vista como simples realizadora de orientações oficiais e acadêmicas. No entanto, podemos inferir que uma parcela muito importante do processo de construção e realização da escola reside no desenvolvimento das práticas cotidianas sociais e profissionais que acontecem no seu interior (FERREIRA, 2003).

Dessa forma, veremos nos tópicos a seguir, que as escolas são ambientes em que se produzem “realidades” que devem ser compreendidas e interpretadas a partir da sua própria dinâmica, onde as relações sociais e profissionais são construídas no seu dia-a-dia.

A primeira escola que visitei foi a ECI-A, que tem sua fundação datada do ano de 1950, compondo um antigo complexo educacional. A ECI-A fica localizada no bairro da Torre, região central da cidade que, de acordo com o Censo de 2010, ocupa o 16º lugar em população dos bairros de João Pessoa com cerca de 15.193 habitantes. Trata-se de um bairro predominantemente domiciliar, mas com uma significativa importância na área comercial com lojas de materiais de construção, supermercados, farmácias, entre outros (OLIVEIRA, s.d.).

Até o ano de 2015, a escola ECI-A funcionava em tempo regular, atendendo ao ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos. No ano seguinte, 2016, por determinação do Governo do Estado, essa instituição iria passar a adotar o modelo de ensino em tempo integral. A justificativa da secretaria de educação, responsável por implementar a política, pela escolha da escola foi a acessibilidade da mesma, visto que a escola se encontra em uma região central da cidade.

De acordo com as orientações da secretaria de educação, a escola deveria atender a estudantes de ensino médio. No entanto, o reconhecimento da comunidade não ocorreu ao se implementar o programa nessa escola, pois a notícia foi recebida com revolta por pais, alunos e professores. A escola se mobilizou a seu modo. E, no ano seguinte, quando o projeto foi implementado, a escola sofreu uma elevada evasão de alunos e professores.

Ou seja, a escola que antes contava com 600 alunos distribuídos em três turnos (manhã, tarde e noite), quando passou a adotar o ensino integral teve apenas 37 alunos matriculados formando três turmas, uma de cada série do ensino médio. Os pais dos alunos alegavam que caso o projeto fosse implantado, os seus filhos não poderiam continuar estudando na escola, pois precisavam trabalhar para ajudar em casa. O corpo docente e o corpo diretor foram quase todos substituídos. Conforme alegaram, a bolsa de R\$ 1.000,00 sobre o vencimento básico oferecida pelo Estado pela dedicação exclusiva de 40 horas semanais era insuficiente e, por isso, precisavam trabalhar em mais de uma escola para completar a renda mensal. Atualmente a escola atende a 211 alunos. Sendo 36 do ensino médio, e os demais do ensino fundamental.

A estrutura física da escola é constituída por um edifício de esquina, apresentando um grande pátio interno circulado por arandamentos que servem de acesso as salas de aula, biblioteca e sanitários. O prédio apresenta uma estrutura física que conta com dois laboratórios, uma quadra poliesportiva, um auditório, doze salas de aula, biblioteca e laboratório de informática. Para receber o Programa de Educação Integral, a escola passou apenas por pequenas reformas, sem alterar sua estrutura física.



Foto 01: vista externa do prédio da escola ECI – A. Fonte: Google Maps.



Foto 02: vista do pátio interno da escola que separa os blocos de aulas. Fonte: pesquisa de campo.



Foto 03: vista do pátio interno da escola e do corredor que liga os dois blocos de aulas alpendrados. Fonte: pesquisa de campo.

O descompasso entre a concepção do Programa de Educação Integral e a estrutura física, arquitetônica da escola é visível. E isto pode ser interpretado como um interessante testemunho da ‘escolarização, frágil e precária, destinada a jovens pobres’ (PEREGRINO, 2010). Por isso a necessidade de mergulhar na realidade dessa escola, para entender esse e outros impasses que acontecem no processo de implementação da política.

Já a segunda escola objeto de estudo desta pesquisa, ECIT-B, está localizada no bairro de Mangabeira da cidade de João Pessoa. O bairro, é um dos mais populosos da cidade, com aproximadamente 75.000 habitantes, de acordo com as informações do IBGE¹⁷, também é caracterizado pelo desenvolvimento do comércio, e da especulação imobiliária.

O bairro de Mangabeira, conforme Silva (2013), é um dos principais subcentros da economia urbana da capital paraibana, tendo em vista a forte presença do chamado Setor Econômico Terciário. E isso vale tanto para a estrutura comercial, como também para o conjunto das unidades voltadas a prestação dos serviços no quadro da economia urbana pessoense.

Nos arredores da escola, fica localizado o segundo maior Shopping Center da cidade, e diversas repartições públicas, como o Fórum Cível, o Ministério Público, o DETRAN, a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba (ESPEP), o Campus da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que oferece cursos em diversas áreas como gastronomia, tecnologia de alimentos e tecnologia sucroalcooleira, e o Campus do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), que

¹⁷Fonte: IBGE: Mangabeira é o bairro mais populoso e Gramame cresceu mais. Disponível em: http://www.jornaldaparaiba.com.br/vida_urbana/ibge-mangabeira-e-o-bairro-mais-populoso-e-gramame-cresceu-mais.html. Acessado em 11/08/2018

funciona no mesmo prédio da escola ECIT-B, no turno da noite, ofertando o curso técnico subsequente de cuidados de idosos.

A escola ECIT-B, atende exclusivamente a estudantes do ensino médio, foi inaugurada no ano de 2016, na fase experimental do Programa de Educação Integral. A ECIT-B apresenta uma estrutura física considerada como modelo de referência a outras escolas do Estado. Conta em sua estrutura física com 20 salas de aula. Possui laboratórios de física, matemática, química, línguas, biologia, robótica e cozinha, quadra poliesportiva, cozinha refeitório, biblioteca, auditório, anfiteatro e um amplo estacionamento interno.



Foto 04: pátio interno da escola que dá acesso às salas de aula e laboratórios.
Fonte: pesquisa de campo



Foto 05: área coberta do pátio interno da escola com cadeiras para descanso dos alunos. Fonte: pesquisa de campo



Foto 06: pátio interno da escola. Visão das salas do setor administrativo (diretoria, secretaria e salas dos professores). Fonte: pesquisa de campo.



Foto 07: no térreo ficam as salas do setor administrativo e laboratórios e no primeiro andar as salas de aula. Fonte: pesquisa de campo.

A Escola ECIT-B, apresenta um currículo de ‘cursos técnicos integrados’, ou seja, são cursos de matrícula única, onde o ensino médio é feito junto com a formação técnica. A referida escola oferece habilitação técnica de nível médio em dois cursos dos eixos tecnológicos, como vendas e cozinha, constantes do Catálogo Nacional, que contém a relação de cursos técnicos ofertados no país, reconhecidos pelo MEC.

Quando a ECIT-B foi inaugurada, em 2016, o ingresso era apenas para estudantes que iniciavam o primeiro ano do ensino médio cabendo, a partir de então, a escola dar continuidade aos estudos das séries posteriores. Por se tratar de uma escola que se tornou ‘vitrine’ do ensino médio integral, houve extensa divulgação da implementação da escola, realizado pela secretaria de educação do estado, na qual foram fornecidas a comunidade informações gerenciais sobre a nova proposta dessa etapa de ensino para o Estado.

Com isso, a escola atraiu estudantes de diversos bairros da cidade e também da região metropolitana de João Pessoa e hoje conta com 462 alunos matriculados nas três séries do ensino médio. Para ingressar na escola, os alunos têm que se submeter a um processo seletivo. E, segundo informações também fornecidas pelo diretor da escola, há uma cota no número de

vagas para alunos que cursaram o ensino fundamental em rede pública. O processo seletivo é constituído de uma prova e de análise do currículo de notas obtidas pelo aluno no ensino fundamental.

No caso da escola ECIT-B, temos uma escola que submete seu acesso a uma ideia de igualdade formal de acesso, porém, os conceitos de igualdade e justiça escolar não são tão claros quanto poderia parecer à primeira vista (DUBET, 2004). Por isso, no capítulo seguinte, refletiremos com mais profundidade essa questão para avaliar o alcance da Política de Educação Integral.

Depois de entrar em contato com as realidades das duas escolas, aparentemente tão díspares, em um primeiro momento tive a impressão de estar em contato com um modelo de ‘escola dualista’, ou seja, uma que seria orientada para formar quadros dirigentes e outra, muito mais abrangente, para a formação de mão de obra. Porém, isto constituiu em uma interpretação inicial equivocada, a começar que ambas as escolas estão inseridas na rede de ensino público. E uma vez que no Brasil os dirigentes são na sua quase totalidade oriundos da rede privada de ensino (DUARTE e DERISSO, 2017).

No entanto, os equívocos durante a construção de um problema sociológico são compreensíveis, uma vez que, conforme Melucci (2005), “tudo o que é observado na realidade social é observado por alguém que se encontra, por sua vez, inserido em relações sociais e em relação ao campo que observa” (p. 33). Por isso, ao mesmo tempo em que se está inserida, também é preciso buscar distanciamento da realidade investigada.

E ao fazer o necessário distanciamento do objeto pesquisado, comecei a suspeitar que existe um modelo hegemônico de política educacional, inspirando em proposições políticas que sugerem a adoção de um paradigma da “qualidade total”, tal como adotado pelas empresas, por parte do sistema de ensino.

Foi muito comum, durante as observações de campo e entrevistas que realizei, ver a ênfase que é dada pelas escolas aos métodos empresariais, com sua cultura patronal, sua linguagem e suas práticas. Observei que a concepção pedagógica do Programa de Educação Integral se baseia no controle e na responsabilização. Por exemplo, o projeto “carro-chefe” desse modelo de escola, é o chamado “Projeto de Vida”, onde o aluno, já no primeiro ano do ensino médio, quando entra na escola, já tem que começar a definir o que ele quer ser ou fazer quando terminar o ensino médio.

Quando analisamos o Plano de Ação das Escolas Cidadãs Integrais (2017) percebemos que termos como “eficiência”, “alcance de resultados”, “qualidade” e “excelência na gestão” percorrem todo o documento. Mais do que uma mera transcrição, são concepções presentes na

vivência do dia-a-dia das escolas, que remetem a concepções de gestão marcadamente gerencialista, neoprodutivista e neotecnicista da gestão (SILVA e SILVA, 2014), baseadas em metas, resultados e bonificação, o que indica uma prevalência privada no âmbito da educação pública.

Outra característica do Programa de Educação Integral que se alinha ao setor privado, é a forma de trabalho dos professores que atuam a partir de uma gestão por resultados, por exemplo, a remuneração dos professores é composta por vencimento + bolsa fixa + bolsa variável + bolsa escola cidadã, sendo que a bolsa variável é ofertada para os professores alimentarem o sistema de diário eletrônico mensalmente, como consequência, aqueles que não o fazem deixam de receber a bolsa. Outra preocupação desse modelo de remuneração por gratificação, é que os professores tem uma enorme perda salarial na aposentadoria (cerca de 31,37%)¹⁸.

Dessa forma, os objetivos de aprendizagem a metas a serem alcançadas, submetidas a prêmios ou punição, dependendo do resultado obtido, dando a entender, conforme Freitas (2016) que os pressupostos básicos para o bom funcionamento das escolas integrais são o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado.

No entanto, para verificar estes fatos, é preciso nos munir de instrumentos apropriados que nos ajudem a captar a realidade social. Concordamos com Peregrino (2010), que o pesquisador precisa carregar consigo, para o campo de observação, alguns métodos e técnicas para compor seu conjunto de instrumentos de pesquisa.

É nesse sentido que estruturar e planejar a metodologia a ser utilizada nos auxilia, pois delimita e direciona o pesquisador, fazendo com que a pesquisa seja um processo dividido em etapas articuladas em uma sequência lógica (SANTOS, 2014).

Portanto, a fim de uma visão mais geral da dinâmica escolar, buscamos conversar, observar e entrevistar ao longo da pesquisa, gestores, professores e alunos sobre a implementação do Programa de Educação Integral nas duas escolas. Durante a pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas, conversas registradas em diário de campo, observação participante. Isso nos possibilitou atingir uma melhor compreensão da dinâmica do trabalho e da vida desses sujeitos.

Ao todo, foram 25 os sujeitos envolvidos na pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas. Os discentes entrevistados foram alunos das três séries do ensino médio de cada escola. Quanto aos docentes foram entrevistados um de cada escola, representando a

¹⁸ Campanha salarial 2018. Fonte: <http://www.sintepqb.com.br/noticias/visualizar/campanha-salarial-2018-218>. Acessado em: 06/02/2019.

categoria profissional. Para uma melhor compreensão dos sujeitos, segue quadro sistematizado dos mesmos:

QUADRO 1 – SUJEITOS DA PESQUISA

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Gerente geral das Escolas Integrais na Paraíba	01
Diretores	02
Professores das escolas	02
Alunos	20
TOTAL	25

Fonte: dados elaborados a partir da pesquisa empírica

Cabe destacar, que a entrevista com o gerente geral das escolas integrais, foi de suma importância, pois contribuiu para a compreensão de todo processo de implementação das escolas integrais e como ela é pensada no âmbito da Secretaria de Educação, uma vez que o mesmo está à frente do referido programa desde o início da implementação, em 2015.

Para realização das entrevistas, foi necessário a elaboração de um roteiro que Flick (2004) classifica como guia, chamando atenção para o fato de que “o guia da entrevista é planejado para auxiliar a corrente narrativa desenvolvida pelo próprio entrevistado; mas, sobretudo, é empregado com base para dar à entrevista um novo rumo no caso de uma conversa estagnante ou de um tópico improdutivo” (p. 104). Todos os guias utilizados nas entrevistas estão disponíveis no apêndice deste trabalho e se desenrolaram a partir de um esquema básico, sem rigidez, para que pudéssemos fazer adaptações quando necessário.

As entrevistas aconteceram individualmente em horário e local determinados pelos sujeitos, de acordo com a disponibilidade dos mesmos. As falas foram gravadas e transcritos apenas os trechos utilizados neste trabalho. Todos os participantes foram convidados informalmente e diziam quando podiam ser entrevistadas. Ninguém se negou diretamente a participar da ‘conversa’, algumas pessoas ao se recusarem em responder, justificaram que estavam sem tempo, por diversos motivos.

Fez-se necessário também, dar atenção às conversas informais, as ações dos sujeitos investigados e comparar com o que é dito na entrevista formal. Além disso, também foram ouvidos em conversas informais, os alunos que não estudavam em tempo integral, no sentido de auxiliar na compreensão desse modelo de escola, a partir de visões dos mesmos, procurando revelar o porquê de sua não adesão ao programa.

Também se fez necessário a consulta de documentos oficiais para trazer à tona todos os dispositivos legais que servem de base, amparo e justificativa para a criação do Programa de Educação Integral, o qual, atualmente, é a principal estratégia do Governo para a promoção da educação integral no cenário educacional paraibano.

Foram consultados: relatórios governamentais sobre políticas educacionais, documentos das normas que regem e regulamentam a escola em tempo integral na rede estadual de ensino da Paraíba, bem como os documentos e leis federais em que se baseiam, tais como: LDB 9394/96; o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba. Os portais eletrônicos e reportagens veiculadas pela mídia, complementaram as informações obtidas por outras fontes.

CAPÍTULO 4

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PARAÍBA: APROPRIAÇÕES DO IDEÁRIO NEOLIBERAL

Neste capítulo, analisamos os documentos relacionados à política educacional de educação em tempo integral na Paraíba, tais como as Diretrizes Operacionais para Funcionamento das Escolas da Rede Estadual (2016), o Plano de Ação das Escolas Cidadãs Integrais (2017), a Lei nº 11.100/18, que cria o Programa de Educação Integral na Paraíba (2018), o Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025) e o caderno pedagógico, que descreve os princípios e procedimentos da Tecnologia de Gestão por Resultados (ICE, 2015) que orienta as escolas integrais na Paraíba, buscando demonstrar os nexos dessa política com o setor privado e com as orientações dos organismos internacionais.

Também descreveremos como se deu o processo de criação e consolidação da Política de Educação Integral para o ensino médio na Paraíba, buscando identificar as percepções dos atores à realidade social, pressupondo essa realidade como um campo de disputa que apresenta inúmeros percalços a implementação de uma política pública educacional.

4.1 Histórico, desenvolvimento e parceria público-privada para a implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba

No ano de 2012, a Secretaria de Estado da Educação iniciou a implantação do programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) como indutor de políticas públicas para a educação em tempo integral. E, em 2016, durante a segunda gestão do Governador Ricardo Coutinho (2014-2018), foi que surgiu na Paraíba a primeira experiência de educação integral para o ensino médio no Estado, quando, através dos decretos nº 36.408 e nº 36.409 de 30 de novembro de 2015, foram criados o Programa Escola Cidadã Integral e Escola Cidadã Integral Técnica.

Em abril de 2018, foi instituída a Lei nº 11.100/2018 fazendo com que o Programa Escola Cidadã Integral deixe de ser uma Política de Governo e se tornasse uma Política de Estado¹⁹. O Programa Escola Cidadã Integral, agora Programa de Educação Integral na Paraíba,

¹⁹ No que se refere à distinção entre Política de Estado e Política de Governo, comumente, aquelas políticas que não possuem perspectivas de continuidade para além dos mandatos são chamadas de políticas de governo; e aquelas pautadas em medidas de continuidade, geralmente fortalecidas por ações legais, por planejamento a longo

instituído pela referida Lei, engloba ainda, além das Escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas, as Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS.

O Programa de Educação Integral na Paraíba é uma política Pública que se alinha a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como objetivo de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.

Em sua proposta, delineada no Plano de Ação das escolas cidadãs integrais (PARAÍBA, 2017), o programa objetiva aprimorar a qualidade nas escolas de Ensino médio, com mudanças significativas nos conteúdos, no método e na gestão das escolas, com um Modelo Pedagógico e de Gestão Escolar centrado no Protagonismo e no Projeto de Vida dos estudantes.

Com foco no Protagonismo Juvenil e na Formação Integral do estudante, as Escolas Cidadãs Integrais da Rede de Educação do Estado da Paraíba, apresentam uma proposta de organização curricular diversificada com oferta de aulas de Projeto de Vida, Estudo Orientado, Disciplinas Eletivas e Tutoria. A articulação dos conteúdos da Base Nacional Comum com o currículo da Parte Diversificada visa formar cidadãos autônomos, solidários, competentes e socialmente ativos, com capacidade para o exercício da cidadania e habilidades para o mundo do trabalho. Nesse modelo de escola, práticas pedagógicas incentivam o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, bem como a ampliação de conhecimentos e valores necessários ao processo de formação humanista. A equipe pedagógica fará formação contínua e será valorizada para que possa oferecer aos estudantes práticas eficazes de ensino e processos verificáveis de aprendizagem que assegurem o pleno domínio, por parte do estudante, do conhecimento a ser desenvolvido na educação básica (PARAÍBA, 2017).

Os professores, assim como todo o corpo de coordenação pedagógica administrativo-financeiro e diretores, para atuarem nas escolas de tempo integral, participam de um processo seletivo, onde todos os concorrentes devam ser funcionários da rede estadual (efetivos ou contratados). A seleção dos gestores e professores pauta-se por critérios técnicos, que consiste em uma prova objetiva de conhecimentos pedagógicos. Depois de selecionados, professores e gestores passam por uma formação em como trabalhar uma gestão para resultados, possibilitando a apropriação das avaliações aplicadas às escolas²⁰.

prazo, para além de mandatos e pautadas na participação e no interesse geral da população, são chamadas de políticas de Estado (PARENTE, 2018).

²⁰ Educação realiza formação para coordenadores e professores das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas. Disponível em: <https://www.reporterpb.com.br/noticia/educacao/2017/10/19/educacao-realiza-formacao-para-coordenadores-e-professores-das-escolas-cidadas-integrais-tcnicas/68355.html>. Acessado em: 13/08/2018

A implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba instituiu o Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI) de quarenta horas de trabalho para os professores:

Art. 5º Os Professores, Coordenadores Pedagógicos, Coordenadores Administrativo-Financeiro e Diretor das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas terão carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, diurnas, cumpridas obrigatoriamente na ECI, ECIT ou ECIS em que estiverem lotados, sob o Regime de Dedicção Docente Integral - RDDI, salvo os professores que porventura vierem a ser contratados em regime especial para lecionar as disciplinas técnicas profissionalizantes nas Escolas Cidadãs Integrais Técnicas.

Parágrafo único. Os professores das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas terão sua carga horária dividida da seguinte forma:

I – 28 (vinte e oito) horas semanais em sala de aula, inclusive em atividades multidisciplinares;

II – 12 (doze) horas semanais dedicadas a Estudos, Planejamento e Atendimento – EPA,

Art. 6º Para fins desta Lei, considera-se:

VIII – Jornada de Trabalho Com Carga Horária Integral: jornada semanal de 40 (quarenta) horas de trabalho, em período integral a ser exercida na ECI, ECIT ou ECIS em que o professor se encontra lotado, considerando ações pedagógicas inerentes ao programa, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Curricular Comum e da parte diversificada específica, conforme o plano de ação da ECI, ECIT e ECIS (PARAÍBA, 2017).

Todos os professores que atuam nas escolas de regime integral passam a ter direito a composição salarial formada por salário base, bolsa desempenho profissional, gratificação por hora aula e gratificação por atividade exercida (PARAÍBA, 2016b), ou seja, alinhando os objetivos de aprendizagem a metas objetivas, submetidas a prêmios ou punição, dependendo dos resultados obtidos, pois, nesse modelo de gestão das escolas integrais, os supostos básicos para o bom funcionamento são o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado (FREITAS, 2016).

Quanto à jornada escolar, as instituições de ensino integral na Paraíba funcionam em dois turnos, das 7h30 às 17h00, sendo uma hora e vinte para almoço e dois intervalos de vinte minutos para o lanche da manhã e tarde, perfazendo a duração diária do período letivo em 9 horas e 30 minutos. No período em que ficam na escola, além de estudarem as disciplinas obrigatórias, os estudantes têm aulas de música, tetro, cinema, empreendedorismo e fotografia.

Uma característica do Programa Escola Cidadã Integral, é a relação entre ensino médio e adequação de mão de obra para o mercado, através das Escolas Técnicas, confirmando essa perspectiva, basta observar o Art. 6º, parágrafo VI, da lei 11.100/18, que cria o programa de educação integral:

VI – Escola Cidadã Integral Técnica: escola de Ensino Médio profissionalizante em período integral, com conteúdo pedagógico voltado para a profissionalização, método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo como objetivo a formação de profissionais qualificados e capazes de influir positivamente no mundo de trabalho, atuando com protagonismo na vida profissional e social (PARAÍBA, 2018)

Destaque-se que o convênio assinado entre o Governo do Estado e o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE)²¹, se configurou como a primeira parceria público-privada instituída na área educacional da Paraíba. O ICE é uma instituição privada, sem fins lucrativos, que tem como parceiros o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande e tem como investidores o Banco Itaú, a Fiat/Chrysler, a Jeep e a maior farmacêutica do Brasil, a EMS, que atua na elaboração de projetos educacionais, junto a governos estaduais, como Pernambuco e Ceará, com o objetivo de levar a visão empresarial para as políticas educacionais. O ICE foi constituído em fevereiro de 2002, tendo como diretor-presidente o engenheiro Marcos Antônio Magalhães, presidente da Phillips para a América Latina (MOARAIS, 2013; SANTIAGO, 2014).

Desde então, o ICE vem influenciando a concepção de educação e agenda da educação integral na Paraíba, com base no modelo de sua concepção pedagógica, baseada no controle e na responsabilização, que são características da iniciativa privada e que também se alinham no modelo de gestão das escolas integrais, aprofundando propostas e mecanismos de gestão empresarial defendidos pelo Instituto: gestão por resultados, bonificação, etc.

As diretrizes de trabalho das escolas que compõem o Programa de Educação Integral são determinadas pelo modelo pedagógico do ICE, chamado de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), que consiste em um modelo que visa garantir a reconfiguração das práticas de gestão, de ensino e os resultados do desempenho estudantil das escolas públicas, criando procedimentos fixos e diretivos, em âmbito formal, para atuação dos gestores e professores.

O postulado político do neoliberalismo, o gerencialismo, que desde os anos 1990 tem-se materializado nas reformas educacionais, nas estruturas, nas formas de organização, nas práticas curriculares e pedagógicas das escolas (SILVA, 2016), tem uma estreita correspondência com as diretrizes do caderno pedagógico do ICE, que apresenta o modelo pedagógico da TGE, e serve de ferramenta formativa e ‘manual de instruções’ a ser seguido pelos professores e gestores das escolas em tempo integral da Paraíba.

²¹ Governo assina convênio para implantação de novas escolas de tempo integral. Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/governo-assina-convenio-para-implantacao-de-novas-escolas-de-tempo-integral/>. Acessado em: 29/06/2018.

No modelo pedagógico da Tecnologia de Gestão Educacional, elaborado em parceria com a Organização Odebrecht, a escola é apresentada como um ambiente economicamente produtivo,

capaz de criar as condições, pelos resultados que exhibe, de se manter operando no sistema e demonstra para a sociedade, para o gestor público e investidores sociais a quem ela responde, o que se espera dela enquanto instituição pública de educação, ou seja, ela gera valor ao sistema, provando que não é apenas alimentada/mantida pelo sistema público que a financia, mas ela também alimenta esse mesmo sistema público porque oferece à sociedade que a financia (pelo pagamento dos seus tributos) os resultados que lhes são devidos. A escola é sustentável porque retribui sob a forma de resultados àquele que a mantém por meio de recursos advindos dos tributos (ICE, 2015, p. 20)

Percebemos, que o discurso neoliberal deste modelo pedagógico, situa a escola como se fosse uma empresa sem fins lucrativos, como uma ferramenta técnica, que busca o desenvolvimento socioeconômico, como prescreve o discurso político neoliberal e não como um direito social e uma necessidade para o trabalhador. Concordamos com Silva (2016), que visto desta perspectiva, o Estado é tratado como um ‘investidor social’, e não como uma estrutura política de controle social. Ainda, o modelo pedagógico da Tecnologia de Gestão Educacional é pautado no princípio da educação pelo trabalho, descrita no caderno do ICE como:

A TGE traz uma visão pedagógica na qual o processo educativo deve ocorrer para, pelo e no trabalho. Na educação para o trabalho, o educando aprende para trabalhar; na educação pelo trabalho, ele trabalha para aprender; e na educação no trabalho, ele se auto educa. A Educação pelo Trabalho pode ser considerada a veia principal da TGE, para a qual confluem as estratégias. Por esta razão, este princípio tem a condição de mobilizar a escola para o futuro, assegurando ao mesmo tempo a sua sobrevivência, a sua expansão e a sua sustentabilidade (ICE, 2015, p. 16)

Deste modo, a TGE, trata da reformulação das práticas escolares mediante três atitudes operacionais: ‘entender, aceitar e praticar’ (ICE, 2015, p. 10), postulados empresariais, que devem ser assimilados por professores e gestores em um processo unidimensional e automático. As diretrizes postuladas do TGE, postula metodologias interdisciplinares criadas com o objetivo de estimular a consolidação do Projeto de Vida dos alunos, através de aulas de orientação de estudos, disciplinas eletivas, clubes juvenis, protagonismo juvenil, preparação acadêmica e preparação para o mundo do trabalho.

Dentre uma das metodologias prescritas no TGE, estão as tutorias, atribuídas ao professor, para desenvolver atividades de tutoria, para orientar os alunos de modo pessoal, nas suas tomadas de decisões, nos seus métodos de estudo e orientação profissional, auxiliando o

estudante a conhecer as opções de estudo e as oportunidades no âmbito profissional (ICE, 2015).

Segundo o Caderno de Tecnologia da Gestão Educacional do ICE, que orienta as práticas pedagógicas da escola,

Tutoria é um método para realizar uma interação pedagógica em que o educador (tutor) acompanha e se comunica com os estudantes de forma sistemática, planejando seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo educativo (ICE, 2015).

A tutoria também pode dividir-se em: tutoria individual, tutoria de grupo, tutorias técnicas, tutoria da diversidade, tutoria empresarial, tutoria intercultural, tutoria em EAD e tutoria de resiliência. É importante dar destaque a tutoria individual e a tutoria empresarial, pois ambas buscam o desenvolvimento profissional dos alunos. Na tutoria individual, o educador/tutor procura conhecer a situação de cada estudante/tutorado e ajudá-lo pessoalmente. Essa ajuda envolve orientação no planejamento e na execução de tarefas, na escolha de estudos e profissões, segundo suas capacidades e interesses e a tutoria empresarial, ocorre dentro da dinâmica organizacional, na qual, em geral, é chamada *mentoring*. Quando funciona da maneira esperada, permite reconhecer, prestigiar, potencializar e disponibilizar a sabedoria que um profissional acumulou ao longo do tempo, com base numa relação de confiança mútua.

Operacionalmente, os tutores acompanham e se comunicam com seus estudantes de forma sistêmica, planejando o seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações com vistas ao desenvolvimento do Projeto de Vida, nos âmbitos pessoal, acadêmico e produtivo. A tutoria também não demanda um tempo específico, definido na matriz curricular da escola, podendo ser realizada em diversos momentos em que haja disponibilidade do tutor e do tutorado, isso significa que a ação tutorial pode ser ajustada em virtude dos horários possíveis e das demandas existentes, podendo ocorrer, por exemplo, mediante concordância das partes antes do início das aulas, no horário do intervalo, após o almoço (e mesmo durante) e após o final das aulas.

Outra prática é a liderança de turma que consiste na participação dos alunos nas decisões da escola por meio dos seus líderes eleitos. Todas as disciplinas e metodologias convergem para o aprimoramento pessoal, desenvolvimento da autonomia e construção do Projeto de Vida dos estudantes, que consiste no foco para onde convergem as ações das escolas de tempo integral,

O Projeto de Vida reside no “coração” do projeto escolar (...)O Projeto de Vida é uma das metodologias de êxito da Escola da Escolha oferecidas aos estudantes e compõe a parte diversificada do currículo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino

Médio. **Ela é a solução proposta pelo ICE para atribuir sentido e significado ao projeto escolar**, em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens, sempre na expectativa das transformações pretendidas nos planos social, político, econômico e cultural porque aposta no sonho, cuida do presente e planeja o futuro (grifo nosso, ICE, 2015, p. 28).

Desde que os jovens ingressam nas escolas de ensino integral, eles são estimulados a pensarem seu projeto de vida. Para contribuir com o processo de construção do Projeto de Vida dos alunos, o modelo pedagógico do ICE, a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), traz por meio de suas disciplinas e metodologias novos conhecimentos por meio das aulas, das práticas e vivências proporcionadas pelas escolas do Programa.

A partir dessa reconceitualização e reorientação, são introduzidas inovações em **conteúdo** (sobre o que ensinar enquanto aquilo que tem sentido e valor), **método** (sobre como ensinar) e **gestão** (sobre conduzir processos de ensino e de aprendizagem tratando do conhecimento a serviço da vida) e suas respectivas metodologias para reorientar a prática pedagógica e os seus processos educativos (ICE, 2015, p. 28)

É esperado que os alunos compreendam a importância do planejamento de suas ações e o quanto à escola, através das atividades previstas e planejadas, induzem e motivam os alunos a organizarem seus projetos de vida. Para que, ao terminarem o ensino médio, cada jovem tenha traçado minimamente aquilo que deseja construir nas dimensões pessoal, social e produtiva da vida.

Conforme descrito no caderno do ICE (2015), ‘a escola oferece, então, a partir do seu projeto escolar, um conjunto de ações educativas alinhadas com a família, mas cabe ao jovem empregar uma boa dose de cuidados, determinação e obstinação pessoal para a sua realização’ (p. 185).

Vê-se, portanto, a partir das prescrições e normatizações presentes nas diretrizes do próprio sistema de ensino, que as escolas em tempo integral tendem a incorporar pressupostos administrativos e organizativos, de uma concepção empresarial e capitalista, que está mais próxima de uma educação para o lucro, do que de uma educação para a emancipação. Submetendo o professor aos organismos que pensam e planejam a educação, colocando-o em uma posição que está submetido ao poder de cima para baixo e que tem cerceada sua liberdade de trabalho como ser autônomo e criativo (SOEIRA E CARLOS, 2018).

Os resultados expostos nos estudos de Arelalo (2007) mostram que empresas da área educacional como o ICE, tem atuado em vários Estados do Brasil, como Rio de Janeiro, São Paulo, Ceará, Pernambuco, etc., vendendo os chamados ‘Kits pedagógicos’, que são compostos por um conjunto de apostilas e cadernos de orientações para o professor e para o aluno, com

treinamento para os professores e planejamentos pedagógicos previamente elaborados, sem nenhuma consideração às diferenças de “clientela” a que se dirigem.

Arelaro (2007) chama atenção para o fato de que com o uso permanente de material pedagógico idêntico, com conteúdos semelhantes, sem nenhuma adaptação aos diferentes grupos de alunos e com atividades e exercícios “padrão sucesso” já testados, os professores acabem se “acomodando” na situação e, conseqüentemente, adotando esse processo de “transferência do saber” – igual para todos, independentemente de suas condições de vida e desigualdades sociais. Se o aluno não conseguir êxito escolar o problema e a responsabilidade poderão ser transferidos a ele e sua família: “culpa” do aluno, porque não se dedica o suficiente às atividades e deveres escolares, e da família, porque não o estimula ou o acompanha na frequência e ritmo necessários. Essa é apenas uma das conseqüências possíveis que pode resultar das parcerias de responsabilidade educacional com o setor privado.

O que vemos, portanto, é o modelo de educação em tempo integral implementado na Paraíba, como resultado da articulação de atores públicos e privados, delineando alternativas e possibilidades de construção de uma escola integral.

Embora simplesmente a busca de apoio no setor privado para construção da agenda da Política de Educação Integral não permita afirmar que um processo de privatização esteja em curso na Paraíba, é preciso considerar outros estudos que já vem sendo desenvolvidos sobre a relação público-privada para a implementação de políticas educacionais como as discussões de Adrião e Pinheiro (2012) sobre a efetivação de parcerias público-privado no sistema de ensino do estado de São Paulo e dos resultados expostos no estudo de Roseane Silva (2013) sobre a composição do ensino público de turno ampliado em Pernambuco, é possível conjecturar que o aumento no número de parcerias/convênios entre o setor público e privado constituiu-se como mecanismo de privatização e mercantização da educação básica pública e obrigatória (SILVA, 2016).

Conforme Arelaro (2007), a ‘pressão social’ pela qualidade do ensino e da gestão educacional competente, vem exigindo dos dirigentes públicos respostas imediatas. Na ausência de condições para efetivá-las, estabelecem “parcerias” público-privado que implementam a lógica do mercado nas orientações dadas às escolas e nos sistemas públicos de ensino, gestando um novo e contraditório conceito de eficiência educacional, pois

Não se trata aqui da promoção de qualquer movimento progressista de auto-gestão e de combate ao poder alienante do Estado. Ao contrário, o Estado usa seu poder de “mando” para legitimar o processo de mercantilização e de privatização do ensino e da educação. A fase do quase-mercado está sendo superada. Estamos na fase seguinte,

de privatização sumária, em nome da eficiência, com redução significativa dos investimentos nas políticas sociais. (ARELARO, 2007, p. 913)

Cada vez mais o Estado da Paraíba vem buscando novos parceiros para dividir suas responsabilidades. Em 2017, outra organização não-governamental, a Espaço, Cidadania e Oportunidades Sociais (ECOS), foi contratada pelo Governo Ricardo Coutinho para a gestão pactuada das ações e serviços em 14 áreas de apoio nas unidades da rede estadual de ensino da Paraíba. A organização social foi contratada através de processo licitatório, com vigência de 2 anos, podendo ser prorrogado por iguais e sucessivos períodos. O contrato permite a organização social atuar no suporte à educação inclusiva, pedagógico e ao acompanhamento pedagógico do aluno, ao professor e secretário, além de atuar na dos espaços pedagógicos, de estoque, de tecnologia da informação, bem como serviços já terceirizados de limpeza, segurança, recursos humanos, dentre outros²².

Na lei nº 11.100/18 que criou o Programa de Educação Integral, também se expressa, mesmo de forma indireta, a relação entre Estado e o setor privado, quando se afirma em seu art. 23 que

Art. 23. A Secretaria de Estado da Educação poderá firmar convênios, termos de parceria ou cooperação e instrumentos congêneres para executar ações em favor das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (PARAÍBA, 2018).

Essa perspectiva presente no documento normativo, que vincula de forma indireta à educação pública ao setor privado, é reforçada em alguns encontros do Governador do Estado com representantes do setor privado que atuam na capacitação da equipe técnica da Secretaria de Educação, como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Sonho Grande (ISG) e Instituto Natura, que também desenvolvem estratégias de monitoramento e supervisão das escolas²³.

Nos documentos oficiais ou nos discursos dos governantes, a parceria com o setor privado aparece como algo neutro, desprovido de interesses. No entanto, esse viés é claramente ideológico, pois, como destaca Santiago (2014)

Escamoteia o fato de que na sociedade capitalista o objetivo final de qualquer empresa é a obtenção do lucro. Ao tomar o setor privado como parceiro desinteressado, como

²² OS da educação já receberam 14,14 milhões do Governo do Estado. Disponível em: <http://www.jornaldaparaiba.com.br/politica/os-da-educacao-ja-receberam-r-1414-milhoes-do-governo-do-estado.html>. Acessado em: 29/06/2018

²³ Governador se reúne com representantes de institutos que apoiam as Escolas Cidadãs. Disponível em: <https://paraibaonline.com.br/2018/01/governador-se-reune-com-representantes-de-institutos-que-apoiam-as-escolas-cidadas/>. Acessado em: 13/08/2018

expressão da democracia e da participação o Estado oculta a instrumentalização da escola para atender as necessidades do capital através da ingerência das entidades empresárias na formulação e execução das políticas educacionais. Na verdade, o Estado formula e executa as políticas; no entanto, as diretrizes, os fundamentos dessa política estão baseados em pressupostos dos agentes do setor privado (SANTIAGO, 2014, p. 70)

Na entrevista que o gerente geral das escolas integrais concedeu para esta pesquisa, também se comentou sobre as parcerias com as empresas privadas e as ações que esses parceiros desenvolvem junto as escolas:

Claro que a secretaria tem parcerias com Institutos, com faculdades com empresas, que nos ajudam a pensar e planejar as coisas, até mesmo para ofertar estágios para alunos de cursos técnicos. Temos também, por exemplos, alguns institutos que nos ajudam a pensar e a implantar o programa como um todo e algumas empresas que nos ajudam com a distribuição de materiais até doação de itens de laboratório, mas sempre com a gestão sendo feita pela Secretaria de Estado da Educação, garantindo que as escolas tenham o mínimo necessário para funcionar (Entrevista realizada em junho de 2018, na sede da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba)

Os pressupostos estabelecidos pelas parceiras privadas norteiam o Programa de Educação Integral da Paraíba não são uma simples relação de um pacote de serviços que o Estado compra a uma consultoria privada, como tentou imprimir o gerente geral em sua fala; mas sim um conjunto de concepções, vinculadas a determinados pressupostos ideológicos, que irão guiar a implementação desta política educacional.

Ou seja, o Estado acaba imprimindo à política educacional uma lógica privada, uma vez que a elaboração e execução de suas políticas educacionais estão profundamente atreladas às diretrizes oriundas das consultorias privadas, como modelos de gestão por metas e resultado, que entende a educação como mero fator de produção (SANTIAGO, 2014).

Termos como “eficiência”, “alcance dos resultados”, “qualidade” e “excelência na gestão”, percorrem todo o plano de ação da Escola Cidadã Integral (2017). Mais do que uma mera transcrição, são concepções de gestão marcadamente gerencialista, neoprodutivista e neotecnicista de gestão (SILVA e SILVA, 2014), baseadas em metas, resultados e bonificação, o que indica uma prevalência privada no âmbito da educação pública.

Como destaca Santiago (2014), essa relação entre setor público e privado para a implantação de uma política pública, transmite a ideia de reconfiguração do Estado para adequá-lo às novas demandas da sociedade, mais precisamente a parcela da sociedade que é detentora dos meios de produção. Para tanto, se produz um discurso no sentido de mostrar que o tempo em que o Estado, sozinho, se encarregava das políticas educacionais, faz parte do passado.

Nessa perspectiva, como afirmam, Adrião e Pinheiro (2012)

[...] o aumento da eficiência do Estado resultaria da introdução de mecanismos da gestão privada em seu funcionamento, uma vez que nem todas as ações do Estado podem ou devem ser transformadas em mercadoria. Para estes casos, especialmente identificados com as esferas da educação básica, da saúde e da assistência, a pauta da reforma previa basicamente três estratégias: a introdução de mecanismos competitivos na gestão pública (premiação por desempenho; “ranquiamentos” etc.); a transformação de instituições estatais em uma modalidade de instituição privada sem fins lucrativos inaugurando uma esfera “pública não estatal” financiada pelo Estado e gerida privadamente, e a terceira correspondendo à transferência para o setor privado “não lucrativo” da oferta de determinado serviço estatal em geral também financiado pelo Estado. (ADRIÃO E PINHEIRO, 2012, p.580).

Do ponto de vista da intencionalidade, concordamos com Santiago (2014), que a ingerência do setor privado nas políticas educacionais dos Estados, visa adequar a formação escolar básica do perfil do trabalhador requerido com as novas demandas das relações capitalistas de produção, ou seja, um trabalhador mais adaptativo, com mais conhecimentos gerais, com menos especialização e habilidades específicas, com maior atenção às atitudes e com capacidade de iniciativa e decisão.

Ainda sob o ponto de vista intencional, não seria demasiado inferir que o controle tanto da ‘gestão’ escolar, quanto do próprio ‘processo formativo’ da juventude (objetivos, métodos e conteúdos), são aspectos fundamentais para o controle ideológico da escola e seu alinhamento à lógica das necessidades do aparato produtivo, com fins de promover sua privatização (FREITAS, 2016).

Conforme Freitas (2016) destaca, os processos de privatização na educação avançam sob várias formas, duas delas podemos perceber na educação da Paraíba: privatização por terceirização de gestão, quando essa passa a ser exercida por uma organização social privada e também privatização por introdução no interior da escola de lógicas de gestão privadas e sistemas de ensino pré-fabricados (em papel ou na forma de *software*) que contribuem para a desqualificação e para elevar o controle sobre o trabalho dos professores.

Imaginamos, a partir do contexto apresentado, que o crescimento jurídico das parcerias público-privadas desenvolvidas de modo a fazer com que o setor privado ‘domine’ o espaço estatal sem precisar se fundir a ele (através dos seus softwares de comunicação e assessoria a professores e gestores, por exemplo) seria um mecanismo para explicar: o sucateamento da educação pública, as políticas estatais que fortalecem os grupos econômicos e contribuem para a desarticulação dos trabalhadores de educação e a propaganda realizada em favor dos modelos público-privado (URBINI, 2014).

Para os autores Dardot e Laval (2016), existe uma verdadeira batalha em torno dos interesses da alta administração, dos oligopólios, dos economistas e das mídias, cujo intuito é, apresentar-se através desse modelo empresarial como um sistema de normas, que se inscreve nas práticas governamentais, nas políticas institucionais e nos estilos gerenciais, estendendo a lógica do mercado ao produzir uma subjetividade “contábil e financeira”, através da criação de concorrência sistemática entre os indivíduos.

A privatização é a destinação final das políticas dos reformadores empresariais, pois advém da crença de que a melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios. O mercado depuraria as instituições de menor qualidade, mantendo apenas as de maior qualidade (FREITAS, 2016)

Nesse contexto, acompanhamos o surgimento de um novo modelo de gestão que passou a ser recomendado, em especial pelos organismos internacionais, sustentando a ideia de que melhores indicadores de qualidade poderiam ser obtidos se a gestão das escolas fosse mais eficiente (RABESCO, 2015). Logo, sendo o Programa de Educação Integral uma das estratégias para se produzir eficácia, eficiência e produtividade na rede pública de ensino da Paraíba, trataremos no próximo tópico a relação estabelecida pelas escolas estudadas com as comunidades onde estavam inseridas no processo de implementação do ensino integral da Paraíba.

4.2 A relação escola-comunidade no processo de implementação do Programa de Educação Integral na cidade de João Pessoa – PB.

O Programa de Educação Integral na Paraíba foi inicialmente implementado como uma espécie de projeto piloto, em 8 escolas de todo o Estado, que passaram a adotar o Programa Escola Cidadã Integral²⁴, em 2016, por meio de decretos governamentais²⁵. Dando prosseguimento a esse processo, a Secretaria do Estado da Educação (SEE/PB), no ano seguinte, 2017, ampliou para 33 o número de escolas. Em 2018, foram 100 escolas em todo

²⁴ O Programa de governo “Escola Cidadã Integral”, foi transformado em Política de Estado no ano de 2017, através da Lei nº 11.100/2018, passando a denominar-se Programa de Educação Integral na Paraíba.

²⁵ Através dos decretos nº 36.408 e nº 36.409 de 30 de novembro de 2015, foram criados o Programa Escola Cidadã Integral e Escola Cidadã Integral Técnica, que mais tarde deu origem a Lei nº 11.100/2018.

Estado que passaram a adotar essa modalidade de ensino. Em 2019, já são 150 escolas em todo o Estado que oferecem o ensino em tempo integral a 45 mil estudantes²⁶.

O processo de implementação das escolas em tempo integral, por meio de decretos, denuncia o caráter vertical e autoritário desta política educacional, que, a partir do seu modelo-padrão de gerenciamento dos sistemas de ensino, fragmenta muito mais a relação da classe trabalhadora, residentes da periferia e dos bairros populares, com a escola. Deste modo, as demandas sociais e culturais e das necessidades pedagógicas dos jovens acabam sendo silenciadas a partir da imposição de práticas e princípios de uma racionalidade neoliberal com fins de formação dos estudantes das escolas públicas para o mercado de trabalho (SILVA, 2016).

A entrevista concedida pelo Gerente Geral das escolas integrais da Paraíba, apresenta mais algumas informações sobre como se deu o processo de implementação das escolas integrais e como o programa foi recebido pela comunidade:

Inicialmente foi feita uma pesquisa de aceitação na comunidade em que as escolas seriam inseridas, para saber o interesse das famílias em ter as escolas em tempo integral na região. A partir disso, foi feita uma visita a todas as escolas em tempo integral, para saber a aceitação dos alunos, que foi muito boa. A partir disso, a equipe do governo fez uma visita em todas as escolas que receberiam o programa, explicando a proposta e o porquê que aquela escola receberia o programa. A secretaria de educação faz uma parceria com a secretaria de segurança pública e, baseados nos dados do mapa da violência da Paraíba, escolhem as áreas de maior criminalidade da Paraíba e “esse é o nosso carro chefe principal”. A partir daí, é feita a escolha do município que tem uma alta criminalidade, depois é selecionada uma escola que tem estrutura para receber o ensino integral e, então é feita a consulta à comunidade (Entrevista concedida em junho de 2018 na sede da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba).

Apesar do Gerente Geral relatar que existe uma consulta à comunidade escolar e que identifica uma boa aceitação em relação as escolas integrais, os fatos relatados a baixo nos mostram que muitas dúvidas e conflitos surgem a cada ano quando novas escolas passam a adotar esse novo modelo de ensino, pois diante da divulgação e anuncio da implementação do programa pelo Governo do Estado, várias manifestações começaram a surgir contra a implementação desse novo modelo de escola.

²⁶ Governo expande Escolas Cidadãs Integrais e transforma a educação pública na Paraíba. Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/governo-expande-escolas-cidadas-integrais-e-transforma-a-educacao-publica-na-paraiba/>. Acessado em 07/01/2019

Em uma das escolas onde se realizou este estudo (ECI-A), no primeiro ano de implementação do Programa (2016), a instituição perdeu mais de 90% dos seus alunos²⁷. Ou seja, a escola que antes contava com 600 alunos distribuídos em três turnos (manhã, tarde e noite), quando passou a adotar o ensino integral teve apenas 37 alunos matriculados formando três turmas, uma de cada série do ensino médio.

Os alunos da escola ECI-A fizeram abaixo-assinado e criaram um grêmio estudantil para se mobilizarem contra a implementação do projeto Escola Cidadã Integral. Os pais alegavam que caso o projeto fosse implantado, os seus filhos não poderiam continuar estudando na escola, pois precisavam trabalhar para ajudar em casa. O corpo docente e o corpo diretor foram quase todos substituídos. Conforme alegaram, a bolsa de R\$ 1.000,00 sobre o vencimento básico oferecida pelo Estado pela dedicação exclusiva de 40 horas semanais era insuficiente e, por isso, precisavam trabalhar em mais de uma escola para completar a renda mensal.

Possivelmente, foi por não considerar os determinantes socioeconômico-culturais dos estudantes e as estruturas materiais das escolas públicas, o Programa de Educação em Tempo Integral foi implementado com um reduzido número de alunos matriculados e com um alto índice de evasão, que se tornou um problema para a escola ECI-A durante processo de transição do ensino regular para o ensino em tempo integral.

Outras manifestações mais contundentes na cidade de João Pessoa contra a implementação da Escola Cidadã Integral foram realizadas no final de 2017, por diversas escolas que passariam a adotar o ensino integral.

²⁷Em João Pessoa, escola implanta tempo integral e perde 90% dos seus alunos. Disponível em: http://www.jornaldaparaiba.com.br/vida_urbana/noticia/166574_em-joao-pessoa-escola-implanta-tempo-integral-e-perde-90-porcento-de-seus-alunos. Acessado em: 01/11/2016.



Foto 08: manifestação dos alunos de uma escola da rede pública (1).

Fonte: pesquisa de campo



Foto 09: manifestação dos alunos de uma escola da rede pública (2).

Fonte: pesquisa de campo

Em conversa com uma das estudantes presentes na manifestação, a mesma relatou que a escola não tem estrutura física para comportar os alunos em tempo integral e que ainda irão sair da escola cerca de 1.300 alunos, pois a escola integral só oferecerá 500 vagas que serão preenchidas pelos alunos que passarem em um teste de seleção que será realizado.

A escola é grande, mas tem estrutura para suportar o ensino regular, ou seja, manhã e tarde. Se for integral, não vai comportar, e muitos alunos vão ter que sair de lá. Não tem como suportar 1800 alunos de manhã. Se tornar integral, vão sair 1300. Os que querem ficar vão ter que fazer uma prova. Os professores também vão ter que sair, pois têm vários que trabalham no outro turno, assim como vários alunos (Relato de aluna da rede pública. Fonte: pesquisa de campo)

Outra preocupação dos alunos, eram o fato de alguns terem que trabalhar no horário oposto ao das aulas, que não poderiam estudar em uma escola de ensino integral. A aluna com quem conversamos afirmou que assim irá haver uma redução do número de alunos.

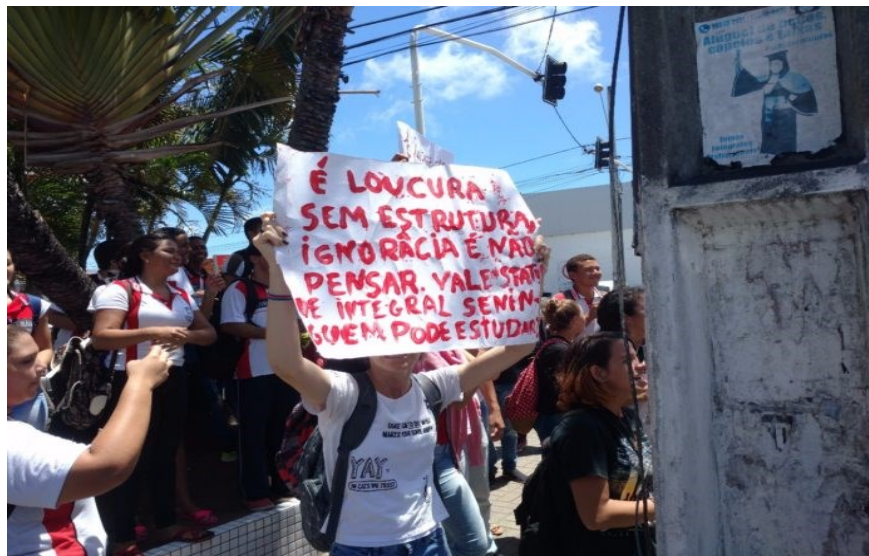


Foto 10: Protesto dos estudantes – Foto: Luís Andrade/Portal Correio

Um dos alunos que estavam no protesto realizado no dia 17 de novembro de 2017 na Praça dos Três Poderes, em frente ao Palácio do Governador em João Pessoa, relatou a um jornal local:

Quando o governador assina por decreto a criação das escolas integrais sem discutir com a sociedade, a gente acha que isso é um equívoco, e um equívoco muito grande. É importante que se faça esse debate (Relato de aluno em entrevista concedida ao site Mais PB).²⁸

Em consonância com a fala do aluno acima transcrita, coadunamos com Silva (2016), ao afirmar que ao eliminar a participação política e pedagógica da comunidade em que residem os estudantes, elimina-se a possibilidade de criação de práticas políticas necessárias ao ambiente escolar e à formação dos jovens, porque o objetivo primeiro do sistema de ensino passa a ser melhorar significativamente os indicadores da educação, tendo como referências as metas do IDEB estabelecidas pelo Ministério de Educação, como ficou demonstrado na fala do

²⁸ Estudantes questionam escola cidadã integral. Fonte: <http://www.maispb.com.br/237524/estudantes-seopolem-ao-projeto-de-escola-cidada-integral-e-cobram-melhorias-na-educacao.html>. Acessado:15/01/2018

Gerente Geral das escolas integrais, quando questionado sobre os efeitos da implementação do ensino médio em tempo integral para a comunidade escolar:

O impacto das escolas integrais é muito relevante. A Paraíba é o Estado que mais teve estudante do terceiro ano ensino médio inscritos no ENEM 2018, acima da média nacional de 33%. Especificamente da escola integral, foram 91% dos alunos do terceiro ano inscritos no ENEM. Isso significa que os alunos se sentem mais preparados para fazer o ENEM, pois ele está sendo melhor preparado. Porque na escola integral, o aluno vai sendo constantemente preparado para fazer o ENEM. E isso para a gente é muito relevante. Desde o ano passado [2017] quatro escolas cidadãs integrais, foram as que mais aprovaram no ENEM das escolas da rede pública da Paraíba e de acordo com o IDEPB, [o índice que mede a qualidade das escolas da Paraíba], das dez primeiras colocações, sete são integrais (Entrevista concedida em junho de 2018 na sede da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba).

O embate entre a sociedade e o Governo também vem sendo acompanhado pela imprensa paraibana. O último caso que saiu em destaque nos noticiários foi a reação da comunidade de uma escola localizada no bairro do José Américo, João Pessoa. Os professores, pais, sindicatos e até a associação de moradores do bairro, enviaram uma carta aberta ao Governador do Estado, pedindo que a implementação da escola integral não acontecesse em 2018.



Foto 11: manifestação dos alunos de uma escola da rede pública.

Fonte: pesquisa de campo

Na carta enviada ao Governador, segundo a reportagem, a comunidade explica que a implementação da escola integral se deu de forma apressada, o que prejudicaria muitos alunos que trabalham e que tem filhos. Além disso, a comunidade explica que a escola também não tem infraestrutura. Uma aluna da escola relatou em entrevista a um jornal local:

Uma das maiores polêmicas é que não faz nem 20 dias que ficamos sabendo que vai ser assim. A maioria não vai poder ficar nesse regime, porque precisa tomar conta da casa, trabalhar, por exemplo. A escola não tem infraestrutura, tem banheiros quebrados, uma cozinha horrível, que raramente tem lanche. São oito salas e apenas uma tem ventilador. E só um ventilador. A maioria dos pais não quer que a escola fique com o ensino integral e 90% dos alunos também. É a única escola do bairro, não deveria ser integral (Relato de aluna da rede pública de ensino em entrevista concedida ao jornal Paraíba Hoje).

Muitos dos alunos que se fizeram presentes nas manifestações acompanhadas, relataram que irão sair da escola por causa das mudanças. Durante uma manifestação que acompanhei, uma aluna e professora relataram que mesmo que todos quisessem ficar não haveria vagas suficientes para todos, pois as vagas ofertadas pela Escola Cidadã Integral são reduzidas e para permanecer na escola ainda é preciso fazer um teste de seleção.

Uma aluna, em protesto, se referia à escola cidadã integral como a escola da exclusão:

A escola ainda não apresenta estrutura, como ginásio, banheiros para tomar banho, alimentação, salas de descanso, sala de laboratório, entre outras coisas para poder se tornar uma escola integral. Além disso, dos 650 alunos que a escola possui, cerca de 330 devem sair. Eu mesmo vou ter que sair da escola porque faço, no horário oposto às aulas, curso do Pronatec, como muitos dos meus colegas que trabalham e outros que fazem outros tipos de cursos. Eles vão ter que sair da escola. **O Governo, que deveria fazer uma escola de inclusão está fazendo uma escola de exclusão.** Muitos pais que não gastavam com a passagem dos filhos para irem para escola, porque ela era próxima de casa, agora vão ter que dar dinheiro para que os filhos possam pegar ônibus para chegarem a outras escolas (grifo nosso, relato de aluna da rede estadual em entrevista ao jornal Paraíba Hoje)²⁹

Como se pode observar em muitas das falas das pessoas ouvidas, um dos maiores questionamentos é o fato que a escola integral foi implementada sem diálogo com a comunidade. Fazendo com que muitos alunos saíssem das escolas próximas as suas casas por não poderem estudar em tempo integral.

Os professores e o sindicato da categoria, também se manifestaram contra essas mudanças na educação. A maior queixa da categoria é que o aumento da remuneração oferecida pelo Governo, uma bolsa de R\$1.000,00, era insuficiente para cumprir uma jornada de 40 horas semanais.

Segundo o presidente do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba (SINTEP):

A gente está insatisfeito (sic) porque a definição é de cima para baixo. Sem discussões amplas. O governo quer nos empurrar goela a baixo. Hoje temos uma jornada de 30

²⁹ Entenda porque o ensino integral virou polêmica na Paraíba. Fonte: <https://paraibahoje.wordpress.com/2017/11/24/entenda-por-que-o-ensino-integral-virou-polemica-na-paraiba/>. Acessado em: 05/01/2018

horas e eles querem dobrar essa carga horária para o dobro, pagando mais mil reais. A gente sabe como é a realidade dura de quem trabalha com educação. Muitos professores trabalham em escolas de municípios ou fazem outros trabalhos para poderem complementar a renda do mês. E agora eles serão obrigados a escolher em qual vai ficar e de qual vai sair (Relato do presidente do SINTEP. Fonte: pesquisa de campo).

Muitos professores escolhem não participar das escolas em tempo integral e, nesse caso, são ‘convidados’ a sair da unidade de ensino que vai receber o modelo de educação ampliada. Os professores ficam à disposição da Secretaria de Educação, aguardando serem enviados para outras escolas. Nessa situação, o vínculo com os colegas de trabalho, com os alunos e com a comunidade em que a escola está inserida é totalmente desconsiderado na estruturação formal do programa.

Considerando a realidade conflituosa, é possível afirmar, concordando com Silva (2016), de que o Programa de Educação Integral implementado na Paraíba, pode ser caracterizado como uma ação política burocrática e complicada, pois se realiza por meio do controle de informações e do desenvolvimento das práticas administrativas e pedagógicas que para atingir as metas preestabelecidas. De tal modo, precisa distanciar a comunidade das práticas curriculares para evitar possíveis questionamentos provocados pela ausência das condições estruturais necessárias à implementação das escolas em tempo integral.

Através dos estudos de Charlot (2013) compreendemos que a escola, de um modo geral, tem como tradição a busca pelo isolamento em relação à sociedade, ocasionado pela percepção de que as práticas sociais cotidianas e extraescolares se constituem por valores e princípios que podem colaborar com o desenvolvimento de uma personalidade destoante do projeto social em vigor que se deseja implantar com o discurso de mercado que situa a escola como se fosse uma empresa sem fins lucrativos, não como um direito social e uma necessidade para o trabalhador.

Logo, como o Programa de Educação Integral na Paraíba é implementado de modo vertical, a partir de um modelo pronto, onde limita-se o espaço para a discussão de demandas formativas necessárias aos alunos, que tem sua biografia e expectativas marcadas pelo grupo social a que pertencem. Por conseguinte, segundo Apple (2002), esse tipo de produção discursiva, oculta as relações de força e os interesses que dão sentido às propostas curriculares.

CAPÍTULO 5

PRÁTICAS E CONTRADIÇÕES NO COTIDIANO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL DA PARAÍBA

Neste capítulo, vamos tratar dos formatos organizacionais pelos quais vem se dando a educação em jornada ampliada na Paraíba através de dois dos seus modelos de escola presentes no Programa de Educação Integral: a Escola Cidadã Integral e a Escola Cidadã Integral Técnica.

O acesso da pesquisadora às escolas escolhidas como campo de investigação aconteceu de março a junho de 2018. A partir das observações realizadas, foi possível captar o panorama das estruturas materiais das duas escolas que ofertam o ensino médio em tempo integral, das atividades desenvolvidas, do uso do tempo e dos espaços e do desdobramento dessa vivência em tempo ampliado na socialização dos alunos.

5.1 Caracterização do ensino em tempo integral na escola ECI-A

A escola ECI-A, pesquisada neste presente estudo, fica localizada no bairro da Torre, tendo sua fundação datada de 1950 e funcionou durante 66 anos em regime de tempo parcial, atendendo em três turnos (manhã, tarde e noite). Em 2015, a Secretaria de Educação do Estado selecionou a escola para receber o novo modelo de escola que estava sendo ‘testado’ pelo Estado, que eram as Escolas Cidadãs Integrais.

A escola é um prédio de esquina, de arquitetura antiga cercada por muros baixos e grades, com paredes pintadas de branco e vários retoques de reformas inacabados. Além do portão que dá acesso à rua, existe uma outra entrada, por onde passam os alunos, professores e visitantes, previamente identificados pelo porteiro que trabalha na escola há mais de 30 anos.

A parte administrativa da escola é composta por sala de direção, sala de coordenação, sala dos professores e secretaria. Há um pequeno cômodo utilizado como depósito para ‘arquivo-morto’ e material de limpeza. Adiante vê-se mais um portão de ferro, que separa o setor administrativo do espaço destinado as salas de aula e aos alunos, constituídos por dois blocos alpendrados com seis salas de aula cada, um pátio interno, sanitários e a cozinha. A biblioteca, o refeitório e o laboratório de informática, não possuem estrutura própria e são instalados em salas de aula improvisadas para tal fim.



Foto 12: Pátio interno da escola ECI-A. Fonte: pesquisa de campo

Para a concretização do Programa de Educação Integral, a escola ECI-A não passou por nenhuma mudança estrutural. Em vez de primeiro criar a estrutura física, a Secretaria de Educação, optou por implementar o projeto de escolas em tempo integral nas antigas escolas de tempo parcial, para depois adequar o espaço às necessidades do novo atendimento. A escola ECI-A recebeu apenas pintura nas paredes, troca de telhado e instalação de chuveiro, por exemplo. Nada que alterasse sua estrutura para dar mais conforto aos alunos que iriam passar o dia todo ali.



Foto 13: bebedouro da escola ECI-A



Foto 14: intervenção artística realizada pelos alunos da escola ECI-A



Foto 15: frente da sala de aula de química da ECI-A



Foto 16: frente da sala de aula de filosofia, sociologia e artes da ECI-A



Foto 17: entrada do banheiro feminino da escola ECI-A



Foto 18: banheiro da escola ECI-A

Teóricos como Gramsci (2001)³⁰ e Anísio Teixeira (1935)³¹, já discutiam que a reforma arquitetônica dos prédios escolares são componentes estruturais para a implantação do ensino ampliando. No entanto, o que se pode observar é que esse elemento não é considerado uma prioridade pelo Programa de Educação Integral na Paraíba.

Em relação ao público que a escola atende constitui-se de 211 alunos, sendo apenas 36 do ensino médio e 175 do ensino fundamental, residentes de diversos bairros como Valentina, Bancários, Mangabeira, Torre e de cidades circunvizinhas, como Santa Rita, Cabedelo e Bayeux.

Os profissionais da ECI-A e a comunidade escolar como um todo, não tiveram participação na decisão de mudar o funcionamento da escola de tempo parcial para a escola em tempo integral. O corpo diretor e professores da escola foram apenas informados da decisão.

³⁰ Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc.” (GRAMSCI, 2001, p. 37).

³¹ O prédio escolar e as suas instalações atendam, pelo menos, aos padrões médios da vida civilizada e que o magistério tenha a educação, a visão e o preparo necessários a quem não vai apenas ser a máquina de ensinar intensivamente a ler, a escrever e a contar, mas vai ser o mestre da arte difícil de bem viver. (TEIXEIRA, 1935, p. 39 apud DÓREA, 2000, p. 151).

Em conversa, um dos funcionários da escola, foi enfático, ao afirmar que a escola ‘foi só comunicada’ que a partir de 2016 funcionaria em tempo integral.

Em relato, a gestora da escola informou que não atuava na escola quando a mesma passou pela fase de transição do ensino regular para o integral, mas disse que a proposta da escola integral causou um impacto na comunidade:

Como tudo que é novo, causa impacto, então no primeiro momento, houve aquele impacto. Em 2016, realmente houve um impacto, mas que no decorrer do tempo, como já estamos no terceiro ano da escola cidadã integral, então o que a gente pode observar é que os pais dos alunos e a comunidade em si estão vendo o valor e a importância do aluno estudar em tempo integral. Então a aceitação está ampliando a cada ano que passa. Tanto que nós estamos com um quantitativo de 211 alunos, então houve uma melhora visível com relação a isso (Entrevista concedida pela gestora da escola ECI-A, durante o período de observação de campo).

Esse ‘impacto’ que a gestora se refere em sua fala, dá-se ao fato que a escola ECI-A perdeu mais de 90% dos seus alunos quando passou a adotar o ensino em tempo integral. A escola, que até 2015 contava com uma média de 600 alunos, começou o ano letivo de 2016 com 36 alunos do ensino médio. Conforme me relatou uma funcionária da escola, a instituição ainda sofre com a rejeição dos alunos ao ensino em tempo integral:

Um tempo desse, apareceu uma mãe com dois filhos um menino e uma menina para matricular na escola. Até por questões financeiras, a mãe estava muito animada porque a escola era em tempo integral. Mas só a menina se adaptou, o menino não se adaptou à escola, que dizia que ‘queria outra coisa para a vida dele’. Mas o ensino integral é bom, porque os pais sabem onde os filhos estão e ficam mais tranquilos (Relato de funcionária da escola ECI-A concedido a pesquisadora em conversa informal durante a pesquisa de campo).

A escola como um lugar de guarda dos jovens e adolescentes também apareceu na fala da gestora da ECI-A, quando perguntada sobre como ela avaliaria a proposta de educação integral:

Na realidade, os nossos alunos, o que a gente pode observar, é que o aluno que vai para a escola regular, está ali só naquele horário e no horário oposto, na maioria esmagadora, vai ficar em casa, assistindo televisão, nos joguinhos e deixa o livro de lado. Então na escola integral tem uma disciplina, uma orientação que é chamada de ‘orientação de estudo’, que ajuda o aluno a se encontrar e a administrar o tempo dele (Entrevista concedida pela gestora da escola ECI-A, durante o período de observação de campo).

Segundo a gestora, a proposta de escola em tempo integral, oferece diversas atividades para os alunos ficarem o dia todo na escola

Além das aulas das disciplinas obrigatórias, há aulas das disciplinas eletivas [parte diversificada do currículo] e o projeto de vida desenvolvidos com os alunos. A escola também desenvolve uma atividade chamada ‘feira da eletiva’ a cada semestre. Toda e qualquer ação que acontece na escola é voltada para o protagonismo juvenil. Como o prêmio estudantil das escolas, que estamos em fase de implementação. Até no dia-a-dia, na correria da escola, alguns alunos se oferecem para servir o almoço, por iniciativa deles (Entrevista concedida pela gestora da escola ECI-A, durante o período de observação de campo).

Vê-se, através da fala da gestora escolar, a participação dos adolescentes em atividades que transcendem o âmbito dos seus interesses (como servir o almoço), que os alunos estão engajados em ‘colaborar’ com a escola, visando adaptá-los melhor à realidade, a partir de dispositivos que potencializam seu rendimento e seu desempenho funcional.

Mas, ao mesmo tempo que o projeto da escola em tempo integral parece postular-se em um ‘novo’ modelo de escola voltado para o aluno, uma imprecisão ocorre no que tange à organização propriamente dita das atividades escolares, frente aos diversos problemas que a ampliação da jornada diária suscita. Nessa perspectiva, é importante compreender como a instituição organiza suas atividades e executa sua proposta pedagógica para o funcionamento em tempo integral.

No turno matutino, quando os alunos chegam à escola, são realizadas as aulas das disciplinas eletivas, orientação de estudo e aulas do projeto de vida. As aulas de orientação de estudo e projeto de vida acontecem sempre uma vez por semana, nas segundas-feiras, de modo que os professores tutores possa ajudar os alunos a organizarem seu cronograma de estudos semanal. No horário da tarde (13:20 às 17:00) os alunos têm aulas das disciplinas regulares (língua portuguesa, matemática, história, geografia, física, química, biologia, filosofia, sociologia, inglês, espanhol).

Os alunos contam com três refeições diárias, sendo um lanche servido no meio da manhã, às 09:20, o almoço, ao meio-dia, e o lanche da tarde, às 15:00. O cardápio da escola é modificado periodicamente, apesar de sempre receber reclamações dos alunos pela qualidade da comida servida. Não é permitido aos alunos saírem para fazer refeições fora da escola, no entanto, eles podem levar para escola suas próprias refeições. Para servir as refeições, uma estrutura foi improvisada no corredor e uma sala de aula foi transformada em refeitório com mesas e cadeiras, que são organizadas de maneira a formar duas grandes mesas, em imitação a um refeitório verdadeiro. Os alunos são servidos em fila, pegam sua refeição e a grande maioria se acomoda no chão dos corredores da escola, pois o refeitório não comporta todos os alunos sentados ao mesmo tempo.

Logo começa os barulhos, alguns levam caixinhas de sons e ficam escutando música, conversam entre si, mexem com os outros, brincam uns com os outros e também se deitam no chão do próprio corredor para descansar. Nesses momentos, misturam-se alunos de diferentes turmas. Um grupo de alunos se reúne para jogar futebol debaixo da única árvore que tem para fazer sombra. Apesar de haver um auditório na escola, o mesmo passou meses ocupado pela Secretaria da Educação para montagem de móveis que seriam destinados as escolas, o que prejudicou os alunos da escola ECI-A, que ficaram sem ter aula de educação física nesse período.



Foto 19: refeitório da escola ECI-A (1)



Foto 20: refeitório da escola ECI-A (2)



Foto 21: entrada do refeitório da escola ECI-A

A qualidade da refeição oferecida na escola, também é motivo de queixa dos alunos. Durante os dias passei acompanhando a rotina da escola, observei que as refeições eram biscoito com iogurte/suco nos lanches da manhã, arroz com estrogonofê de frango no almoço e sopa no lanche da tarde. Em conversa, os alunos relataram que já foram até em reuniões com a secretaria pedir para melhorar a qualidade das refeições oferecidas na escola. Alguns alunos preferem não comer o que é oferecido pela escola e levam seu próprio almoço, já que não podem sair para comer fora da escola.

Durante o turno matutino, logo depois do almoço, os alunos têm um período destinado ao descanso ou a realizações de atividades do 'Clubes Juvenis', conforme os cartazes de divulgação a baixo:

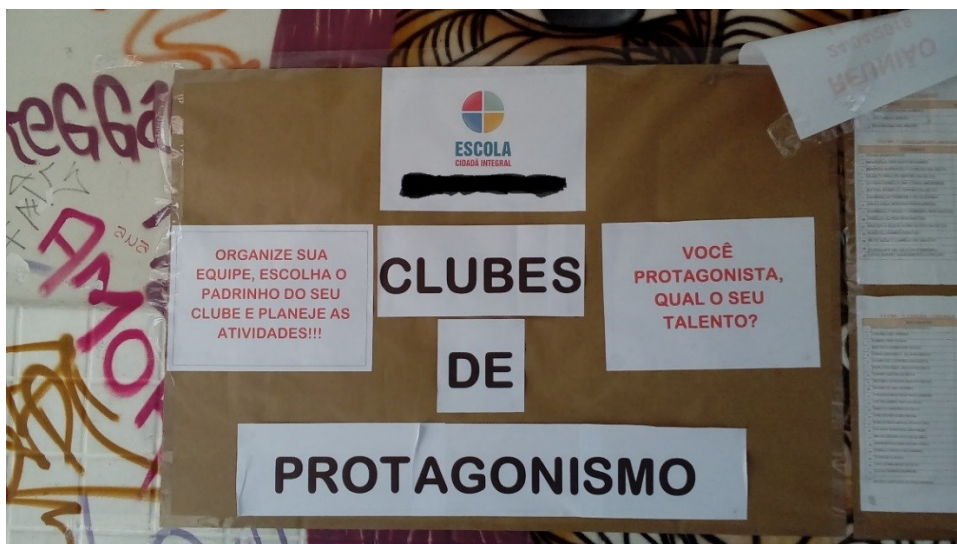


Foto 22: divulgação dos clubes de protagonismo (clubes juvenis) da ECI-A



Foto 23: formação dos clubes de protagonismo da ECI-A: foco no ENEM, futsal feminino, futsal masculino, voleibol masculino, voleibol feminino, skate, dança, desenho, xadrez e dama, teatro, cultura asiática, ginástica rítmica, cinema.

Para formar os clubes juvenis, os alunos precisam escrever e submeter uma proposta para apresentar a direção. Mas, para participar e executar o projeto dos clubes juvenis, os alunos só têm o horário das 12:30 às 13:20 para desenvolver qualquer atividade, o que é muito pouco, principalmente se considerarmos que esse horário pós-almoço é muito enfadonho.

Foi possível observar, durante os dias que acompanhei a rotina da escola, que apesar da proposta da escola seja oferecer atividades variadas de conteúdos nos dois turnos, elas acabam se tornando repetitivas quanto à forma. Todas as aulas, com exceção das aulas de educação

física, trabalham com atividades escritas no caderno de modo que se tornam repetitivas para os alunos.

Um dos funcionários da escola ECI-A com quem conversei, quando perguntei o que ela achava da escola em tempo integral e ela respondeu: “é bom, se os meninos tivessem o que fazer”. Durante o tempo que estive na escola, observei que os alunos ficam sempre em sala de aula, algumas vezes observei alunos com a cabeça sobre a carteira, outras turmas, quando os professores faltam, tem que ficar dentro da sala de aula, sem poder saírem para o corredor. Em outra ocasião conversei com o porteiro que me disse que o período em tempo integral devia ser bom para as crianças, mas para ‘os adultos’ não. Acredito que ele tenha falado ‘adulto’ se referindo aos jovens.

O discurso da comunidade escolar possibilita apreender que o Programa de Educação Integral na Paraíba, não foi pensado na escola ECI-A como um espaço de vivência para outras práticas culturais no interior da escola. Mas sim, como um ambiente disciplinado, onde utiliza-se o autoritarismo como meio de pressionar discentes e docentes para a criação de condições pedagógicas, visando a elevação do rendimento acadêmico estudantil.

Durante o acompanhamento da rotina da escola ECI-A, foi possível observar o controle sobre as movimentações dos alunos, que devem ficar sempre dentro da sala de aula (inclusive os professores), pois não há livre acesso a outros ambientes da escola, necessários a formação do aluno, como laboratórios, auditórios, quadra de esportes, o pátio interno da escola, ou qualquer outro ambiente que os educandos queiram frequentar no processo de sua formação. Cada ambiente possui horário e forma definida para utilização.

Além da circulação limitada pelos espaços da escola, observei mais alguns imperativos de controle impostos aos alunos, como câmeras de segurança nos corredores, portões internos e externos sempre fechados ou com cadeados, uso de uniforme obrigatório pelos alunos para acessarem a escola. O uso dos banheiros para o tomar banho também é controlado pela direção que determina se os alunos podem ou não tomar banho e em qual hora deve acontecer.

Vai falar de passar o dia na escola com o menino voltou todo suado, cansado de uma aula de educação física. Ele quer tomar um banho... aí não pode, porque só pode tomar banho na hora que a direção determina (Relato de um professor da escola ECI-A concedido a pesquisadora durante a pesquisa de campo).

As quarenta horas de trabalho dos professores, exercidas em regime integral na própria escola onde atuam, deveriam apresentar-se como um recurso para melhor planejamento e atendimento das demandas formativas (de ordem acadêmica e sociocultural e profissional

particular) da comunidade estudantil, no entanto, acaba resultando em uma sobrecarga de atividades dos professores, agravando as dificuldades já enfrentadas pela categoria (condições salariais, saúde psíquica, excessiva carga de trabalho, etc.) com a extensão da jornada de trabalho, sem a devida elevação salarial (que foi um dos protestos dos professores para a não implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba) e as cobranças quanto aos resultados das avaliações finais e o envolvimento em determinadas questões da escola que não necessariamente tenha relações com as aulas ministradas³², conforme demonstrado no relato do professor da escola ECI-A, que disse se sentir vigia dos alunos:

A coordenação tenta manter os alunos sempre ocupados. E assim como os alunos os professores também passam o dia na escola, chegam as 07:30 e só saem as 17:00. Mas o tempo não é bem distribuído. Mal sobre tempo para planejar as aulas, porque, por exemplo, quando tem um horário vago da aula de qualquer outro professor, a pessoa que estiver disponível é obrigada pela escola a ir passar aquele tempo com o aluno... a gente tem que ficar de vigia dos alunos (Relato de um professor da escola ECI-A concedido a pesquisadora durante a pesquisa de campo).

Durante o tempo da investigação de campo, foi possível observar muitos conflitos relacionados a essas substituições, pois os professores precisam deixar seus planejamentos diários para substituir os colegas, as vezes de outra área do conhecimento, e por isso, acabam realizando atividades improvisadas, apenas para não deixar os alunos sem aula. Desse modo, apesar dos professores de cada área do conhecimento terem um dia da semana livre para planejarem suas aulas, as reuniões acabam não funcionando corretamente por causa destas substituições e faltas.

Outro fator relacionado às condições de trabalho, foi a disponibilidade de recursos didáticos. As aulas de educação física, da escola ECI-A, por exemplo, são prejudicadas pelo uso que a Secretaria de Educação faz do ginásio de esportes para armazenar móveis que serão distribuídos para outras escolas do Estado.

³² Essas questões foram pauta da Assembleia do Sindicato dos Professores, que acompanhei no mês de julho de 2017, como parte da pesquisa de campo. No geral, a assembleia foi convocada pelo sindicato para discutir as reformas educacionais postas em prática pelo Governo do Estado ('terceirização' das escolas) e como essas mudanças afetariam a carreira docente.



Foto 24: quadra de esporte ocupada com a montagem de móveis



Foto 25: lixo produzido pela montagem dos móveis e entulhado dentro da própria escola ECI-A, ao lado da quadra de esportes.

Conforme pode-se observar nas fotos, o Ginásio esportivo da escola ECI-A, foi transformado em um grande depósito para a montagem de móveis, o que deixou os alunos daquela escola sem aula de educação física por muitos meses. A inspetora que me levou para conhecer o local, disse que essa não foi a primeira vez que o Estado usou o ginásio para depósito material e que por isso os professores tem que improvisar, levando os alunos para outros lugares, como a praia. Perguntei a inspetora como era que se dava esse deslocamento para atividades fora da escola, ela me respondeu que “cada um vai por sua conta, não tem transporte coletivo da escola para levar os alunos”.

Concordamos com Tardif e Lessard (2011), que o trabalho docente, como qualquer outro trabalho, necessita de instrumentos específicos que lhes permitam cumprir com sua finalidade sobre seu objeto, uma vez que o trabalho do professor é uma atividade técnica, que exige instrumentos necessários para garantir a eficácia do seu trabalho.

Estes aspectos materiais demonstram contradições em relação a filosofia neoliberal que dá sustentação às escolas em tempo integral na Paraíba. Ao contrário da máxima de mercado que preconiza que ‘mais investimento atrai maiores lucros’ (SILVA, 2016), o Programa de

Educação Integral não se realiza associado a um plano de reestruturação das condições materiais de todas as escolas, como é possível aferir neste trabalho.

No entanto, delega aos professores e gestores, com as mesmas e precárias condições de trabalho, a responsabilidade do desempenho estudantil em mais tempo e com mais atividades, segundo a fala do gerente geral em entrevista concedida para esta pesquisa: “a ideia é que ali tenha como se fosse uma sociedade e que saibam conviver e progredir em conjunto”.

Portanto, pode-se observar que na ausência de condições estruturais necessárias para a implementação do ensino em tempo integral, utiliza-se do controle para pressionar professores a criarem as condições pedagógicas necessárias para a elevação da aprovação dos estudantes nos exames de avaliação externas, como ficou constatado na fala do gerente geral já descrita neste trabalho.

Assim, a partir dos relatos dos professores e funcionários e das observações realizadas na escola ECI-A, foi possível constatar, mesmo que de forma significativa que a política de educação em tempo integral se consolida de modo improvisado e imediatista na escola ECI-A, se consideramos os dilemas cotidianos enfrentados pela equipe escolar e as nuances sociais e culturais que a escola está inserida.

5.2 Caracterização do ensino em tempo integral na escola ECIT – B

A segunda escola pesquisada neste presente estudo, é a escola ECIT-B, fundada em 2015, fica localizada no bairro de Mangabeira. O prédio, construído em parceria com o Governo Federal, faz parte do projeto de implementação do ensino técnico na Paraíba³³, e segue o modelo padrão elaborado pelo Ministério da Educação, prevendo edificações de primeiro andar, com 11 salas de aula, auditório com capacidade para 145 pessoas, biblioteca, sala multimídia para professores, e laboratórios de línguas, informática, física, química, biologia e matemática. Um Centro de Vivência (onde os alunos poderão se socializar nos intervalos das aulas), refeitório, cantina, cozinha industrial completa, sala para o grêmio estudantil, oficina de manutenção e um anfiteatro.

A escola também é equipada com ginásio de esportes com todo o apoio para os atletas: depósito de equipamentos, vestiário, sala para professores e banheiros. A escola ainda conta

³³ Governo apresenta projeto da Escola Técnica de Mangabeira. Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/governo-apresenta-projeto-da-escola-tecnica-de-mangabeira/>. Acessado em: 15/01/2019

com dois laboratórios destinados as aulas experimentais do curso técnico de cozinha, oferecido pela escola.



Foto 26: pátio interno da escola ECIT-B



Foto 27: anfiteatro da escola ECIT-B



Foto 28: refeitório da escola ECIT-B



Foto 29: outro ângulo do pátio interno da escola ECIT-B



Foto 30: estacionamento da escola ECIT-B



Foto 31: quadra de esportes da escola ECIT-B



Foto 32: sala do grêmio da escola ECIT-B

Quanto à receptividade da comunidade em relação à implementação do ensino em tempo integral, o gestor da escola ECIT-B, informou que para a Secretaria de Educação implantar o ensino integral em uma determinada região, ‘faz primeiro uma pesquisa com a comunidade e se dá preferência as localidades de risco, como drogas e violência’, mas, ainda assim, houve uma certa resistência da comunidade em relação ao novo modelo de escola.

A fala do gestor da escola ECIT-B é reforçada pelo gerente geral, que juntos afirmam que apesar da resistência inicial da comunidade, a consequência é a aceitação consensual dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar:

Temos dois ambientes completamente diferentes. Então, quando eu construo uma escola para ser escola integral, então eu não tenho cultura nenhuma ali instalada. Então começamos tudo do zero, a equipe e os alunos estão começando do zero, porque nunca estudaram ali. Então é ali então é algo sem cultura interna. Quando eu vou instalar em uma escola que já é de ensino médio regular, por exemplo, ali já tem uma cultura enraizada. E as vezes a cultura não é tão boa. As vezes vem vícios de muito tempo, uma escola que as vezes tinha pouca aula, que não cobrava os alunos direito, que os alunos não sabiam o que queriam para o futuro e que não tinha professores em tempo integral então eu tive que trazer tudo novo, e o novo é algo que incomoda. Mas se a gente implanta o melhor para a sociedade ou a comunidade que está ali em que a escola está inserida, mas nem todo mundo que está na escola tem essa visão de dizer... não tem a consciência de dizer que o melhor era que a escola se tornasse em tempo integral. Então você vai lá explicar, dizer como essa transição que não é algo natural. Então isso é um choque muito grande e já dá um impacto muito grande. E outro ponto é que o estudante já estava acostumando a estudar só um turno e ele não estava acostumando a estudar o dia todo, manhã e tarde. Então as vezes a mudança é muito crítica. Por isso que a gente implanta a escola em tempo integral, mas não deixa de ofertar o ensino regular, porque o aluno tem opção. Então um dos motivos principais do aluno não querer ficar em uma escola integral, é porque ele já vem de diversos anos estudando em uma escola regular e agora mudar para dois turnos é um impacto muito grande. Mas a gente também entende isso vai ser muito bom, porque na vida profissional aí, ele vai trabalhar dois turnos, ele precisa se adaptar um pouco melhor e um pouco mais rápido a vida social pelo ensino médio. Então esse resultado que a gente vem construindo, a gente vai colher lá na frente, quando o menino chegar no mercado de trabalho ou chegar no ensino superior, conforme ele quiser, ele tem seu sonho e sabe o que vai fazer, ele vai estar mais preparado (Entrevista concedida em junho de 2018 na sede da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba).

Ao longo das observações de campo realizadas na escola ECIT-B, viu-se o destaque que é dados aos termos como ‘protagonismo’, ‘escola da escolha’, ‘projeto de vida’:



Foto 34: parede das sala de aula da escola ECIT-B decorada com a palavra “protagonismo”



Foto 35: parede das sala de aula da escola ECIT-B decorada com a frase “escola da escolha”



Foto 36: parede das sala de aula da escola ECIT-B decorada com a frase “projeto de vida”

A incorporação do discurso empresarial, do aluno autônomo, competente e socialmente ativo, também apareceu na fala do gestor da escola ECIT-B, quando perguntado sobre as atividades que os alunos desenvolviam na escola para estimular o protagonismo juvenil:

Tem as aulas do currículo convencional, as aulas eletivas, o projeto de vida, para fazer a escada dos sonhos, para quando o aluno chegar no terceiro ano, ele saber o que quer ser. Tem também os clubes juvenis, onde os alunos se empenham em fazer trabalhos sociais, visitando abrigo de idosos e até entregar sopa na Lagoa eles já foram (...) eu acho interessante essa parte do programa da secretaria, porque o aluno começa a ter um entendimento dessas coisas, e não só em relação a verba das escolas. Então com essa história de protagonismo, a gente não tem essa questão de pichação, de conflitos dentro de sala de aula, porque os próprios líderes tentam resolver isso internamente, nós não temos depredação do patrimônio, porque eles têm essa consciência de que se tem alguma coisa errada na escola eles tentam resolver. Então o protagonismo foi estimulado para o aluno ser parte da escola no sentido de ajudar a gestão. Então essas escolas que estão em regiões de vulnerabilidade social influenciam muito o aluno, por eles veem como a casa deles, porque eles passam o dia todo, veem a gestão como a família e a escola como parte dele (Entrevista concedida pela gestora da escola ECI-A, durante o período de observação de campo).

Concordamos com Silva (2016), de que a utilização da linguagem mercantilista, como é feito na escola ECIT-B, com a profusão de conceitos como ‘iniciativa’, ‘protagonismo’, ‘autonomia’, é utilizada como um disfarce para conseguir o consentimento da população, pois são formuladas em contextos diretamente relacionados à economia, ao mercado e ao trabalho, desconsiderando outras urgências e necessidades sociais.

Ou seja, se antes a escola era vista como uma promessa de emprego, agora passa a ser vista como um caminho para a empregabilidade, sob a responsabilidade subjetiva de cada um. Assim, o que antes era um projeto de sociedade, passa a ser encarado como um projeto de indivíduos adaptáveis (RABESCO, 2015).

No quadro de aviso das atividades do mês que a escola iria realizar, foi identificada as parcerias privadas (com exceção da UFPB) atuantes na escola ECIT-B, como a UniNassau, Formação Itaú e o Campus Academy. Unipê e FPB. Há também parcerias financeiras com empresas, como Casitus, Cimento Forte e São Braz

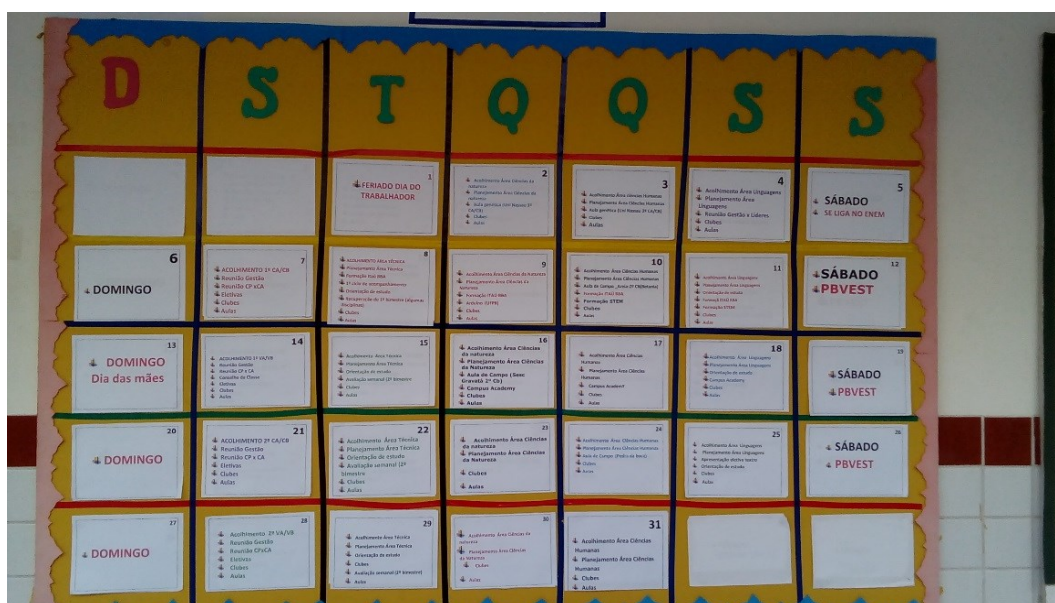


Foto 33: quadro de avisos na escola ECIT-B

De acordo com as informações colhidas em campo, as parcerias são firmadas inicialmente a partir dos interesses advindos da empresa e/ou da Secretaria de Educação, para que estas empresas atuem na escola oferecendo cursos de formação e disciplinas, atendimento psicológico, estágios e parcerias financeiras. Entende-se que essas parcerias público-privadas buscam impor uma lógica ideológica de atendimento aos interesses das empresas, visando desenvolver nos jovens competências e habilidades para que se aproximem do mercado de trabalho.

As disciplinas eletivas que a escola ECIT-B oferecem, por exemplo, aulas voltadas para o ‘protagonismo’ e o ‘empreendedorismo’. Algumas das disciplinas eletivas são denominadas de: “gerenciando seu sucesso”, “corpo e mente”, “inteligência artificial” e “fábrica de sonhos”.

É possível verificar, a partir de todo ambiente que é montado na escola, dos discursos e das práticas pedagógicas, a internalização dos preceitos de mercado no ensino médio, que assumem a tarefa de conduzir os processos formativos da classe trabalhadora (SILVA, 2016). Assim, a escola acaba criando as condições materiais para dar sentido pedagógico e atender aos objetivos empresariais da Tecnologia de Gestão por Resultados.

Pois é nesse modelo de gestão por resultados que também se cria a imagem dos ‘ideais’ de professor, como o ‘educador’, o ‘tutor’, o ‘liderado’, onde prevalecem funções de execução em detrimento do planejamento e concepção; e dos alunos, como ser ‘protagonista e empreendedor’. Ou seja, são sujeitos capazes de desenvolver as atitudes operacionais ‘entender, aceitar e praticar’ para que o resultado final do processo de ensino, seja as melhores notas nos exames de rendimento estudantil.

Ainda neste contexto, foi possível perceber que o significado atribuído ao empreendedorismo faz com que os alunos sejam favoráveis ao aumento do tempo escolar, pois são esperados melhoria das chances de inserção no mercado de trabalho.

Em conversa com uma aluna da escola, sobre como era estudar em tempo integral, a mesma me respondeu que era muito cansativo para ela, mas que mesmo assim, estudava na escola de tempo integral para tentar entrar no curso de medicina. A aluna entrevistada está hoje no terceiro ano do ensino médio. Ela relatou que aquele estava sendo o ano mais difícil pois, além das aulas, também era obrigatório que o aluno realizasse um estágio ou entregasse um trabalho de conclusão de curso para terminar o ensino médio.

Outros alunos entrevistados, quando perguntados como era a rotina da escola, quase em tom de denúncia, relatam a cobrança da escola para elevar os índices de produção estudantil:

Os estudos na escola são muito puxados, temos aula o dia todo e toda semana tem prova e a cada duas semanas entregamos em média 10 trabalhos (Aluno da 2ª série do ensino médio, em entrevista concedida para esta pesquisa durante a observação de campo)

Tem que se virar para estudar para as provas e fazer os trabalhos. Tem que fazer tudo em casa porque na escola não tem horário reservado para fazer as atividades extras trabalhos (Aluno da 3ª série do ensino médio, em entrevista concedida para esta pesquisa durante a observação de campo)

Na sexta e segunda tem a tutoria onde os professores se reúnem com os alunos para tirar dúvidas das provas e ajudar na organização dos estudos semanais. Fora esse horário a gente não tem outro tempo porque estamos sempre em aula (Aluno da 3ª série do ensino médio, em entrevista concedida para esta pesquisa durante a observação de campo).

Estes aspectos nos mostram que a ‘gestão por resultados’ da pedagogia do ICE, impõe aos alunos que se adequem a sua perspectiva pedagógica economicista que oferta um ‘mínimo comum’, um currículo padrão para todos os estudantes, tendo como objetivo a formação de um trabalhador independente, polivalente e empreendedor.

E, para isso, o aluno deve em sua formação desenvolver competências e habilidades exigidas pelas transformações produtivas e sociais para ‘torna-se empregável’ e promover por mérito individual sua própria ascensão socioeconômica (SILVA, 2016).

Para Laval (2004), os mantenedores da escola neoliberal fazem da inserção profissional o principal fundamento da reforma que eles desejam. Mas eles não fazem para promover o valor do trabalho ou para melhor defender a dignidade dos profissionais, mas para melhor servir as empresas com mão de obra adaptada.

Nessa perspectiva, o ideário põe em funcionamento mecanismos de organização, monitoramento, avaliação e de controle do trabalho dos alunos, professores e gestores, estabelecendo metas e indicadores de desempenho individuais e coletivos, e comportamentos ideais, tratando os efeitos das políticas públicas como consequências da qualificação profissional e da performance individual.

Se observarmos o discurso do Programa de Educação Integral na Paraíba nas duas escolas pesquisadas, em torno da elevação do desempenho, ele se assemelha as propostas curriculares do Século XX, quando o currículo era tratado como um processo de racionalização de resultados educacionais, que deveria ter a especificação precisa dos objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de dados que pudessem ser mensurados (SANTIAGO, 2014).

A partir de Santiago (2014), podemos verificar também que na Paraíba, com a implementação do Programa de Educação Integral, o que se verifica é a proximidade de um

discurso pedagógico híbrido, que, de forma assimétrica, aproxima os dizeres de “Educação Integral” e “Tecnologia Empresarial”, que fazem parte de campos políticos e teóricos distintos.

Busco defender dentro deste campo de estudo que se o programa de educação integral queira ser visto como um instrumento de ‘melhoria’ da educação pública, este deve centra-se em garantir a todos igualdade perante a herança escrita e erudita, que garanta a dignidade humana e as chances de inserção profissional.

Mas, para isso, é necessário melhores condições de instalações para todos os alunos e valorização do corpo docente e não só essas condições concretas, mas também, concordando com Laval (2004), igualdade de objetivos intelectuais igualmente fundamentais: acesso a um corpo de saber que define uma cultura comum, acesso universal ao domínio da cultura escrita, reafirmação e sustentação das finalidades culturais, éticas e políticas da escola.

Sem essas condições, acredito, caímos pura e simples em uma lógica mercadológica da educação, onde o eixo central da escola se torna a adaptação da sociedade ao mercado. No entanto, é preciso ter em mente que “se a transformação neoliberal da escola pública está bem iniciada, não está terminada e nem é, de resto inevitável” (LAVAL, 2004, p. 315).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como foco de investigação o Programa de Educação Integral na Paraíba, com o objetivo de identificar como a racionalidade neoliberal vem influenciando esta reforma educacional para atender as demandas sociais e educacionais emergentes da sociedade.

O levantamento teórico acerca do Estado e das Políticas Públicas Educacionais em um contexto de racionalidade neoliberal, ajudou a compreender a experiência que vem acontecendo na Paraíba com o Programa de Educação Integral. Constatamos também, que para compreender este Programa, é preciso levar em conta as transformações sociais que vêm ocorrendo desde a década de 1990, principalmente com a virada nos parâmetros de gestão das políticas sociais impostas pelos Organismos Internacionais (como o Banco Mundial) que visa imprimir uma lógica mais privatista na educação pública, como por exemplo, o estímulo para o desenvolvimento de uma educação para a empregabilidade e a necessidade de parcerias com o setor privado.

Para concretizar a investigação do Programa de Educação Integral na Paraíba, também efetivamos a análise das diretrizes administrativas e pedagógicas desenvolvidas programas e políticas de governo que buscam promover uma requalificação da escola pública, como é o caso do ProEmi, cujo o Programa de Educação Integral na Paraíba se articula. Destaque-se também que analisamos o novo contexto político em que a ampliação da jornada escolar está entrando em cena, vivido pela atual conjuntura do ensino médio, reforçado pela lei nº 13.415/2017 que expande o ensino em tempo integral agora para os alunos do ensino médio.

Através da produção de dados e da análise documental do Programa de Educação Integral, podemos perceber a visão privatista da política educacional, onde a parceria público-privada estabelecida pelo Governo da Paraíba com o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE), atrela a elaboração e execução da política educacional às diretrizes oriundas da consultoria privada, que entende a educação como um investimento, um fator de produção gerido por meio de metas e resultados, que apresenta como objetivo incentivar a competitividade e o empreendedorismo do aluno para que ele caminhe em busca do seu sucesso pessoal.

Inclusive, o Governo da Paraíba ampliou a lógica empresarial por meio de mais parcerias com o setor privado, além do ICE, outra organização social, a ECOS, também cuida da gestão das escolas integrais.

Outra frente da nossa pesquisa, buscou analisar os dois modelos de escola presentes no Programa de Educação Integral: a Escola Cidadã Integral e a Escola Cidadã Integral Técnica. Nos dois modelos de escola, a implementação do ensino em tempo integral foi fortemente apresentada como estratégia política de reconstrução material e política da escola pública, porém, os dois modelos de escola possuem trajetórias distintas dentro da mesma Política.

Uma das diferenças entre a Escola Cidadã Integral “A” e a Escola Cidadã Integral Técnica “B”, é que a escola ECIT-B teve como política indutora o Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi) que, além de ser uma fonte de recursos para a compra de materiais pedagógicos, também tem como objetivo criar práticas diversificadas nas escolas (oficinas, clubes, projetos, laboratórios). Outro diferencial da escola ECIT-B é que a mesma é destinada ao desenvolvimento de competências para o trabalho, oferecendo ensino técnico subsequente aos jovens que buscam ascensão social por meio de trabalhos intermediários no setor de produção ou serviços.

Também podemos afirmar que a aceitação do Programa de Educação Integral só foi possível na comunidade da escola ECIT-B, porque as práticas desenvolvidas estavam em consonância com as crenças e planos das pessoas, que, de modo geral, emerge da intensão do empreendimento individual.

Em relação à escola ECI-A, o Programa de Educação Integral chegou à instituição sem as condições de infraestrutura adequada à realização das atividades pedagógicas, que é um pré-requisito necessário para atender alunos e professores em uma jornada diária de nove horas por dia dentro da instituição. Mesmo sob o discurso do empreendedorismo pessoal e da autonomia, o que se percebeu, de maneira concreta, foi a falta de respaldo à escola, principalmente material.

Podemos inferir também através dos dados colhidos e das observações realizadas em campo, que a implementação do Programa de Educação Integral na escola ECI-A buscou imprimir o sentido de que para melhorar o ‘desempenho da escola’ a solução se resumiria a uma ordem técnica, uma vez que os problemas de aprendizagem e de rendimento estudantil aparentemente são tratados como uma ‘fenômeno individual’ (e não social ou histórico), mesmo em condições materialmente pouco estruturadas.

Podemos observar também que predomina-se no discurso dos modelos de escola do Programa de Educação Integral da Paraíba as perspectivas academicistas (preparação para a realização de exames) e a técnica (preparar para o trabalho), demonstrando o interesse do Programa pela elevação da performance dos estudantes nos exames e pela formação do mercado competitivo.

Assim, percebemos que apesar de suas diferenças, os dois modelos de escola comungam do fato de reduzir a formação do aluno a um viés economicista. Pois, ao contrário do ideário de proteção social da juventude ou ação afirmativa de um direito que foi suprimido pela classe trabalhadora, ou como meio de promoção, de igualdade de acesso e oportunidade escolar e de mobilidade social, que instituíram políticas educacionais em tempo integral em outros períodos da História do Brasil, a “Tecnologia de Gestão por Resultados”, apresenta-se como uma ferramenta inovadora para a administração pública de modo a integrar as práticas pedagógicas às demandas do mercado e silenciar as demandas formativas produzidas devido ao contexto socioeconômico e cultural dos estudantes.

Dessa forma, como todo fenômeno social é permeado de contradições, o processo de submissão da educação pública aos interesses do capital, não ocorreu sem que houvesse um processo de tensionamento das relações entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar e o Estado, que originou um movimento de resistência à implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba.

A implementação das escolas de tempo integral gerou conflitos e resistência porque ocorreu sem um consistente planejamento que envolvesse a comunidade. As manifestações de rua dos alunos e professores em 2015, 2016 e 2017; o abaixo-assinado dos alunos da escola ECI-A; a carta aberta da comunidade escolar endereçada ao Governador se manifestando contra a implementação da escola em tempo integral no bairro, são algumas das expressões de resistência, embora, ainda incipientes e frágeis em contraposição aos efeitos segregacionistas e devastadores do ideário neoliberal.

De fato, com base nos dados colhidos e nas reflexões desenvolvidas nesse processo investigativo, podemos concordar com Silva (2016) que os diferentes níveis e modalidades de ensino nas escolas públicas é uma realidade e necessidade histórica no Brasil, assim como na Paraíba.

Com isso, nos bairros periféricos, onde residem os filhos da classe trabalhadora, as escolas públicas devem ser estruturalmente aparelhadas para ofertar diferentes jornadas e modalidades de ensino (tempo parcial, integral e EJA), de modo a garantir o direito à educação formal a quem necessita, pois, só a escola não muda as condições existenciais dos estudantes e de sua família. Desse modo, o ensino de tempo parcial se torna uma necessidade socioeconômica e cultural para os filhos da classe trabalhadora, portanto, a expansão das escolas em tempo integral na Paraíba, não é operacionalmente possível sem promover exclusões.

Enfim, diante do contexto levantado nesta pesquisa, outras questões sociológicas também foram suscitadas. Observou-se que apesar de todas as críticas ao Programa de Educação Integral, existe um discurso moralizante que rodeia o Programa, pautado na visão de que estudar em tempo integral é ‘ficar a salvo dos perigos da rua’, como violência, drogas, delinquência juvenil e tantos outros problemas sociais.

Inclusive, como vimos, um dos critérios da Secretaria de Educação para implementar o modelo de educação em tempo integral, dá-se preferência a determinadas localidades que estão classificadas como áreas de risco e vulnerabilidade social no mapa de violência da Secretaria de Segurança Pública.

Este aspecto nos faz levantar a discussão se a escola não estaria sofrendo com uma sobrecarga de atividades com a supervalorização do seu caráter preventivo aos problemas sociais? isto não estaria ocasionando um alargamento do papel social da escola, alinhando-a principalmente a estratégias sociais de proteção, tutela e contenção da população jovem e pobre?

Nesse sentido, faz-se necessário que se dê continuidade a pesquisa sobre o Programa de Educação Integral na Paraíba, a fim de verificar se o Estado vem incorporando silenciosamente demandas sociais mais amplas às demandas próprias da escola, visto que, em nosso entendimento, uma Política comprometida com o direito à educação, deveria, inclusive, indicar que os efeitos dela na superação das desigualdades sociais dependem de outras políticas sociais como saúde, habitação, trabalho, segurança, etc.

Por isso, são necessárias mais pesquisas como esta, que discuta as experiências educacionais das escolas públicas em tempo integral do País, para que ajudem a balizar a construção de uma modelo de escola em tempo integral que atenda aos anseios da população, na tentativa de lutar em conjunto, por um mundo mais humano, mais solidário e menos desigual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Theresa; PINHEIRO, Denise. **A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras.** Revista Educação e Políticas em Debate - v. 1, n. 1, - jan./jul. 2012.

AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2003 Nº 22. 2003.

ALVES, Ronaldo Sávio Paes. **Neoliberalismo e educação: uma década de intervenções do Banco Mundial nas políticas públicas do Brasil (2000 – 2010).** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011

APPLE, Michael W. *Manuais escolares e trabalho docente: uma economia política de relações de classe e de gênero na educação.* Lisboa: Plátano, 2002.

ARELARO, Lisete R.G. **Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?** *Educ. Soc.*, campinas, vol. 28, n. 100 - especial, p. 899-919, out. 2007

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outrostempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, P. 33-45, 2012.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997

BARROS, Kátia Oliveira. **A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia – GO (2001-2006).** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/3798>. Acessado em: 06/06/2017

BONETI, L. W. A cidadania outorgada: políticas educacionais e de acesso aos bens e saberes socialmente construídos no contexto do ideário neoliberal. In: _____, ALMEIDA, M. L. P.;

PACIEVITCH, T. **Políticas Educacionais e docência na contemporaneidade: uma análise para além do espaço pedagógico**. 1 ed. Curitiba, PR: CRM, 2015.

BORGES, André. **Governança e política educacional: a agenda recente do banco mundial**. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais. v.18 n.52 São Paulo. 2003.

BORGES, Edmar José; SANT'ANA, Izabella Mendes. **A política de educação em tempo integral: apropriações do ideário neoliberal**. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.3, n.3, set.-dez. 2017, p.178-189

BOURDIEU, P. (dir.). **A Miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Org.: Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto Nº. 6.094**, de 24 de Abril de 2007: Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação 2007b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (PNE 2001-2010). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. 2001

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 971: Programa Ensino Médio Inovador**. 2009

BRASIL. **Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação**. Conferência Nacional de Educação (CONAE). MEC. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.

BRASIL. **FUNDEB Manual de Orientação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa mais educação: passo a passo**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Presidência da República do. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016**. Brasília, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Programa ensino médio inovador: documento orientador**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **O lugar da educação integral na política social**. Cadernos Cenpec, n. 2, 2006.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. **A escola de tempo integral: desafios e possibilidades**. Ensaio: aval. Polit. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, nº 71, p. 259-282, abr./jun., 2011.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade da escola brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº 81, 2002.

CAVALIERE, A. M. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. TEIAS – **Revista da Faculdade de Educação/UERJ** – nº 6 dezembros de 2002.

CAVALIERE, A. M. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escola pública de tempo integral no brasil: filantropia ou política de estado?** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** São Paulo: Cortez, 2013.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa e CAVALIERE, Ana Maria (Orgs). **Educação Brasileira em Tempo Integral.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Traduzido por Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. In: **A qualidade da educação: conceitos e definições = The quality of education: concepts and definitions** / Luiz Fernando Dourado (Coordenador), João Ferreira de Oliveira, Catarina de Almeida Santos. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DRAIBE, Sônia Miriam. **O "Welfare State" no Brasil: características e perspectivas.** Ciências sociais hoje, ANPOCS, p. 13-59, 1989.

DUARTE, Rita de Cássia; DERISSO, José Luis. **A REFORMA NEOLIBERAL DO ENSINO MÉDIO E A GRADUAL DESCARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.** *Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador*, v. 9, n. 2, p. 132-141, ago. 2017.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** *Cad. Pesqui.* [Online]. 2004, vol.34, n.123, pp.539-555. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio.** Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e avaliação da Educação Pública – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

ELIAS, N. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. **Implementação: ainda o “elo perdido” da análise de políticas públicas no brasil?** Revista debates, Porto Alegre, v.6, n.2, p. 13-36, maio-ago. 2012.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **A' fabricação' do cotidiano escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. 2003

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **COTIDIANO ESCOLAR: uma introdução aos estudos do cotidiano em contribuição ao conhecimento da realidade da escola**. Sociedade em Debate, Pelotas, 8(3)49-72, Dezembro/2002.

FIGUEIREDO, Jacqueline de Sousa Batista. **A educação em tempo integral no contexto das políticas públicas brasileiras**. Anais do IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação. Porto, Portugal, 2014.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução de Sandra Netz; revisão técnica de Teniza da Silveira. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da biopolítica**. Martins Fontes: São Paulo, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, Oct. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade**. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, p.57-82. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Capital Humano**. Dicionário Da Educação Profissional Em Saúde, s.d.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GUARÁ, I. M. É imprescindível educar integralmente. In: **CENPEC**. Educação integral. São Paulo, p. 15-24. (Cadernos Cenpec, n. 2), 2006.

HAMANN, Trent H. Neoliberalismo, Governamentalidade e ética. Ecopolítica, 3: 99-133, 2012

HOFLING, Heloísa. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Tecnologia de gestão educacional: Princípios e conceitos Planejamento e operacionalização**. Recife, PE, 2015

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de futuro**. 2015.

LATREILLE, Ana Cristina. **Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação em Odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina**. Dissertação (mestrado). UFSC. 2013

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. **Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?** Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LOPES, Maura Corcini. **Políticas de Inclusão e Governamentalidade**. Educação e realidade, maio/agosto de 2009.

MAZETTO, Flávio Eduardo. **Estado, Políticas Públicas e Neoliberalismo: um Estudo Teórico sobre as Parcerias-Público-Privadas**. Caderno de Estudos Interdisciplinares – *Edição Especial* Gestão Pública e Sociedade, 2015.

MELLO, Guiomar Namó. **Políticas públicas de educação**. Estud. av. vol.5 no.13 São Paulo Sept./Dec. 1991

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Anped, n. 5 e 6, p. 5-14, maio/ago. e set./dez. 1997. Número Especial: Juventude e Contemporaneidade.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOHR, Alana Claudia; NAUJORKS, Maria Inês. **Políticas neoliberais de correção de fluxo no RS: efeitos da racionalidade neoliberal na gestão escolar.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 1, p. 160-177, Jan./Abr. 2017.

MONLEVADE, João Antônio. **Plano Municipal de Educação fazer para acontecer.** Brasília. Ideia, 2002.

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio pelo Governo do Estado de Pernambuco: Uma análise do Programa de Educação Integral.** 198f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru. 2013.

MORROW, Raimond A.; TORRES, Carlos Alberto. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, C. Nicholas, TORRES Carlos Alberto e Colaboradores. **Globalização e educação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

NASCIMENTO, Ana Carolina Veras do; MOURA, Dante Henrique; DAMASCENA, Edilza Alves. **Ideologia Empresarial Nas Escolas Estaduais De Educação Profissional Cearenses: Breve Estudo Da Tese.** IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional: a produção do conhecimento em educação profissional, Natal – RN, 2017.

NETO, Filinto Jorge Eisenbach; CAMPOS, Gabriela Ribeiro. **O impacto do neoliberalismo na educação brasileira.** XIII Congresso Nacional de Educação. 2017.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista.** Tradução de Bárbara Freitag. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Juliana Barros de. **A escola no bairro e o bairro na escola - história, instituição escolar e pertencimento: o caso da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor João José da Costa no Bairro da Torre – João Pessoa-PB** [s.l: s.n]

PAIS, José Machado. Culturas juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de Ação das Escolas Cidadãs Integrais.** 2017

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual da Paraíba (2015-2025).** 2015.

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de estado da educação. **Comissão executiva de educação integral. Edital nº 013/2016 seleções de professores processo seletivo simplificado programa escolas cidadãs integrais e escolas cidadãs integrais técnicas.** 2016b

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino.** 2016 a.

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. Lei nº 11.100/18 que cria o Programa de Educação Integral na Paraíba **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa - PB, 09 de fevereiro de 2018.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público.** São Paulo, Cortez: autores associados, 1988.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo, 1999.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais: um estudo sobre o processo de escolarização pública de jovens pobres.** Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PIO, Camila Aparecida. **A política pública brasileira de educação integral implementada pelos governos Lula (2003/2010): o Programa Mais Educação.** Dissertação de mestrado. Londrina, 2014.

PUCCI, Bruno. **A ontologia da Semiformação em tempos de neoliberalismo.** Veritas. Porto Alegre, v. 63, n. 2, maio-ago. 2018

RABESCO, Rafaela. **Escola em tempo integral: política educacional, gestão da pobreza e a produção social do consenso.** São Carlos: UFSCar. (Dissertação de mestrado). 2015.

RUS PEREZ, José Roberto. **Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez. 2010.

SANTIAGO, Frederico Marcio Leandro. **Educação e desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 e 2014: desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da teoria do capital humano.** Dissertação (Mestrado) – Universidade

Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação contemporânea, 2014.

SANTOS, B. S. *et. al.* **A Globalização e as ciências sociais**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, p.49, 2011.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Políticas Públicas da ampliação da jornada Escolar na perspectiva da educação integral fazem diferença?** Um estudo do programa Mais Educação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2014.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2011 b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2011 a.

SCHULTZ, T. **Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVA, André Giordanna Araújo da. **O ProEMI e o ensino médio em tempo integral no Brasil**. Roteiro, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 727-754, maio/ago. 2018 | E-ISSN 2177-6059

SILVA, Andréa Giordanna Araújo da. **Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica real**. (tese de doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, PE. 2016

SILVA, J. A. de A.; SILVA, K. N. P. **Educação Integral no Brasil de hoje**. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, J. A. de. A.; SILVA, K. N. P. **Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do programa mais educação**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, mar 2014.

SILVA, Lenildes Ribeiro da. **Unesco: Os quatro pilares da educação pós-moderna**. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 359-378, jul./dez. 2008

SILVA, Monica Riberio da; JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 910-938, out./dez. 2016

SILVA, Priscila Anne Monteiro da. **Bairro de Mangabeira: um subcentro urbano na cidade de João Pessoa/PB** Priscila Anne Monteiro da Silva. – João Pessoa. Monografia (Bacharelado em Geografia. Universidade Federal da Paraíba. 2013

SILVA, Roseane Nascimento da. **Parceria público privada na educação profissional técnica de nível médio no Estado de Pernambuco.** Tese (doutorado), UFPE, Recife: PE, 2013.

sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

SOARES, Marcos de Oliveira; LOMBARDI, Lúcia Maria Salgado dos Santos. **O desafio da formação de professores sob a lógica da racionalidade neoliberal: a necessidade da formação política.** XV Colóquio Internacional de Geocrítica: Las ciencias sociales y la edificación de una sociedade post-capitalista. Barcelona, 7-12 de mayo de 2018.

SOEIRA, Elaine dos Reis; CARLOS, Rosana Loiola. **A construção da identidade docente dos professores tutores.** Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. Encontro de pesquisadores em educação a distância. 2018

SOUSA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez, p. 20-45, 2006.

SOUSA, Darcon, **O Programa Mais Médicos na perspectiva dos atores sociais responsáveis por sua implementação e dos beneficiários no município de Boqueirão, PB.** REUNIR: Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade, vol. 5, n. 03, 2015

SOUSA, Ivonete Ferreira de. **A gestão da educação integral: o caso de uma escola pública do Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2016.

SPÍNDOLA, Márcia Cristina Pereira. **Escola em tempo integral em tempos de neoliberalismo: totalidade e contradição na história da escola do Rio de Janeiro.** Semioses, Rio de Janeiro, v. 9, nº 1, p. 77-87, jan/jun de 2015.

STECANELA, Nilda. **O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais.** Conjectura, v. 14, n. 1, jan./maio 2009

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TOLENTINO, Rafael Xavier. **Perspectivas da subjetivação da racionalidade neoliberal**. CSOnline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, Juiz de Fora, n. 25, 2017.

TREVISOL, Marcio G. **A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e os desafios da formação como bildung**. SIEPE: ética e formação profissional. 2018

URBINI, Lia Fuhrmann. **Educação integral e capital financeiro: A participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014**. Dissertação (mestrado), UFSC. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Florianópolis, SC, 2015.

APÊNDICES

APÊNCIE A

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Ao cumprimentá-lo, venho por meio desta, solicitar sua colaboração na pesquisa intitulada A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: A EXPERIÊNCIA DA CIDADE DE JOÃO PESSOA – PB referente à dissertação de mestrado da aluna Maria Eduarda Pereira Leite, matrícula 20171014299, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação do Professor Dr. Rogério de Souza Medeiros.

A pesquisa tem como objetivo analisar como a comunidade escolar percebe os limites e possibilidades da escola em tempo integral como uma política pública educacional, desenvolvida nas escolas do município de João Pessoa – PB, tendo em vista que a ampliação do tempo escolar vem ganhando destaque no cenário nacional como uma política para atender as demandas da educação. A partir disso, justifica-se a atualidade desta pesquisa, ressaltando a necessidade de estudos que visem entender, relatar e analisar a implementação desse modelo de escola enquanto política educacional, que vem se institucionalizando no âmbito educacional brasileiro.

Para tanto, utilizaremos com instrumentos de coletas de dados a observação participante e entrevistas semi-estruturadas, com professores alunos e gestores de escolas da rede estadual de ensino, localizadas na cidade de João Pessoa – PB.

Asseguramos que não será divulgada a identificação de nenhum sujeito da pesquisa, que será convidado a participar livre e espontaneamente da pesquisa. Igualmente, assumimos o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos.

Sendo o que tínhamos para o momento, nos colocamos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Maria Eduarda Pereira Leite
Mestranda em Sociologia

Prof. Dr. Rogério de Souza Medeiros
Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPB
Orientador

APÊNDICE B

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ concordo em participar por minha livre e espontânea vontade da pesquisa sob responsabilidade da pesquisadora Maria Eduarda Pereira Leite a ser apresentada como Dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, sob a orientação do Prof. Dr. Rogério de Souza Medeiros.

Declaro estar esclarecido (a) e informado (a) que:

- a) A pesquisa visa investigar o processo de implementação do Projeto Escola Cidadã Integral na cidade de João Pessoa – PB;
- b) De livre e espontânea vontade responderei às perguntas referentes à minha experiência como membro da comunidade escolar e que terei a liberdade de recusar a responder às perguntas que me causarem constrangimento, a participar ou retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- c) O questionário será analisado pela pesquisadora e arquivado após a finalização do estudo;
- d) As informações por mim fornecidas e os resultados obtidos serão preservados e confinados a pesquisadora, que se obriga a manter o anonimato em relação à fonte (sujeito da pesquisa) e que minha participação está livre de qualquer remuneração ou despesa;
- e) Estou ciente de que posso consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou por correio eletrônico (mariamepleite@gmail.com), para esclarecimento de qualquer dúvida

Por fim, estou ciente que esta pesquisa tem caráter estritamente acadêmico e que esta entrevista é importante para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

João Pessoa, _____ de _____ de 2018.

Entrevistado (a): _____

Pesquisadora: _____

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMI ESTRUTURADAS COM GESTORES (DIRETOR (A) E/OU COORDENADORAS)

1) DADOS PESSOAIS

- a) Nome: _____
- b) Data e local da entrevista: _____
- Sexo: () masculino () feminino
- c) Nível de formação:
- () Graduação () especialização () mestrado () doutorado
- d) Tempo de carreira:
- () 0 a 7 anos () 7 a 15 anos () 24-32 anos () acima de 33 anos
- e) Experiência nesta escola de tempo integral: _____
- f) Função na escola:
- () diretor () vice-diretor () coordenador () supervisor

2) QUESTÕES

<ul style="list-style-type: none"> Identificar como se deu o processo de implementação do Programa Escola Cidadã Integral nesta escola
<ol style="list-style-type: none"> Quais foram os motivos e como foi implementada a proposta de educação integral nessa escola? A comunidade escolar foi ouvida para esta modificação do funcionamento da escola? Como reagiram? Como foi a procura pela matrícula na escola depois que ela se tornou integral? A escola manteve o número de alunos matriculados ou diminuiu o atendimento com a adesão ao projeto? Quais as mudanças que ocorreram a partir da implementação do programa Escola Cidadã Integral?

5. Quais foram as estratégias da secretaria para a implementação desse projeto (formação, mobilização da comunidade, currículo específico e avaliação)?
6. Houve alguma adequação das escolas para aderirem ao projeto? (Espaço, equipe de professores, alimentação, recursos financeiros e materiais)
7. A escola recebe algum recurso financeiro a mais para oferecer maior diversidade das atividades em nove horas?
8. Existem parcerias firmadas pela escola com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas?

• Identificar como a escola cidadã integral usa o tempo ampliado da jornada diária

1. Quais as atividades educativas desenvolvidas na escola?
2. Como ocorre a jornada do trabalho docente?
3. Qual o tempo que o professor possui para a organização do seu trabalho pedagógico?
4. Quais são as principais ações da escola voltadas para o desenvolvimento do protagonismo juvenil?
5. Que atividades a escola desenvolve voltadas para a educação profissional dos seus estudantes?
6. Quais as diferenças entre aulas 'convencionais' e as aulas 'eletivas'?
7. Como é a relação idade/série na escola? Com a implementação da escola integral houve alguma melhoria nesse sentido?

• Identificar como a comunidade escolar avalia o projeto Escola Cidadã Integral

1. Como você avalia a proposta de educação integral implementada nesta escola?
Quais as dificuldades que você poderia apontar?
2. Como você avalia a participação dos alunos nos projetos desenvolvidos e qual o impacto que esta atividade traz para o desenvolvimento da criança e do adolescente?
3. Você acha que um aluno aprende melhor em uma escola em tempo integral? Por quê?
4. Em relação a evasão, como acontece? Houve melhoria com a implementação do tempo integral?
5. Quais as maiores dificuldades para a operacionalização da escola em tempo integral, do ponto de vista econômico, administrativo e pedagógico?
6. Como é o relacionamento entre a escola e a comunidade/família?
7. Você mora próximo a escola? Já teve a oportunidade de conhecer as comunidades próximas da escola? Qual é sua visão sobre elas?
8. Como você avalia os efeitos da implementação da escola cidadã integral na comunidade em que a escola está inserida?
9. Você gostaria de acrescentar mais alguma informação que considera importante e que não foi abordada nesta entrevista?

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA COM O GERENTE OPERACIONAL DE ENSINO MÉDIO E GERENTE DAS ESCOLAS CIDADÃS DA PARAÍBA**3) DADOS PESSOAIS**

- g) Nome: _____
- h) Data e local da entrevista: _____
- i) Nível de formação:
- () Graduação () especialização () mestrado () doutorado
- j) Tempo de carreira:
- () 0 a 7 anos () 7 a 15 anos () 24-32 anos () acima de 33 anos

4) QUESTÕES

1. Porque uma escola pública de tempo integral na Paraíba? E qual era o objetivo da Secretaria de Educação ao propor o Projeto Escola Cidadã Integral?
2. O Projeto Escola Cidadã Integral tem alguma proposta como base? Quais?
3. Qual a filosofia que norteia o programa Escola Cidadã Integral?
4. Como foi o processo de implementação nas escolas?
5. Houve orientações para a comunidade escolar em relação a implementação do projeto? Se sim, qual foi o meio utilizado? (Reuniões, documentos escritos, etc.)
6. Houve alguma adequação das escolas que aderiram ao projeto? (Espaço, equipe de professores, alimentação, recursos financeiros e materiais)
7. São oferecidos cursos de formação continuada específicos para os profissionais que trabalham nas escolas? Quais? São oferecidos por quem?
8. Há um acompanhamento desta implementação e a avaliação do projeto por parte da Secretaria? Como isso acontece?
9. O Projeto Escola Cidadã Integral possui alguma parceria? Como funciona? Quais as ações que esses parceiros desenvolvem junto as escolas?
10. Como é o processo de decisão e quais são os motivos de tornar uma determinada escola em tempo integral?

11. A comunidade escolar é ouvida para esta modificação do funcionamento da escola?
Como reagem?
12. Como foi a procura pela matrícula na escola depois que ela se tornou integral? A escola manteve o número de alunos matriculados ou diminuiu o atendimento com a adesão ao projeto?
13. Como você avalia os efeitos da implementação do ensino médio integral na comunidade escolar em que a escola está inserida?
14. **Quais as maiores dificuldades** para a operacionalização das escolas de tempo integral, do ponto de vista econômico, administrativo, pedagógico? Eles foram solucionados após esses três anos de implementação?
15. **Como estão sendo enfrentados** os problemas em relação à estrutura física (ampliação), recursos materiais, espaços para oficinas, capacitação e contratação docente, entre outros?
16. **Quais desafios persistem?**
17. Você gostaria de acrescentar mais alguma informação que considera importante e que não foi abordada nesta entrevista?

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMI ESTRUTURADAS COM PROFESSORES

1) DADOS PESSOAIS

2) Nome: _____

a) Data e local da entrevista: _____

a. Sexo: () masculino () feminino

b) Nível de formação:

a. () Graduação () especialização () mestrado () doutorado

c) Tempo de carreira:

a. () 0 a 7 anos () 7 a 15 anos () 24-32 anos () acima de 33 anos

d) Tempo de escola: _____

e) Função na escola

a. () professor – disciplina: _____

3) QUESTÕES

<ul style="list-style-type: none"> • Identificar como se deu o processo de implementação do Programa Escola Cidadã Integral nesta escola
--

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Você já trabalhava nessa escola antes dela receber o ensino integral? Se não, como ocorreu o acesso ao cargo de professor da escola cidadã? 2. Por que escolheu a escola em tempo integral para trabalhar? 3. Como os professores receberam a proposta da Escola Cidadã Integral? 4. Quais as mudanças que ocorreram a partir da implementação do programa Escola Cidadã Integral? a equipe de professores permaneceu a mesma? 5. A secretaria de educação disponibilizou treinamento específico para a implementação do programa Escola Cidadã Integral nessa escola? 6. A estrutura física atende as necessidades específicas da educação integral nessa escola? 7. O número de professores é suficiente para a implementação do projeto? |
|--|

• **Identificar como a escola cidadã integral usa o tempo ampliado da jornada diária**

1. Com a implementação da escola em tempo integral, como o tempo ficou organizado na escola em relação a jornada de trabalho docente?
2. Como você organiza o trabalho em sala de aula (rotina, procedimentos, diálogos com outros colegas, lição de casa, etc.)?
3. Que atividades são desenvolvidas no tempo em que o aluno permanece na escola? Como são desenvolvidas?
4. Quais são as principais ações da escola voltadas para a desenvolvimento do protagonismo juvenil?
5. Que atividades a escola desenvolve voltadas para a educação profissional dos seus estudantes?
6. Quais as diferenças entre aulas ‘convencionais’ e as aulas ‘eletivas’?
7. Como é a relação idade/série na escola? Com a implementação da escola integral houve alguma melhoria nesse sentido?

• **Identificar como a comunidade escolar avalia o projeto Escola Cidadã Integral**

1. Como você avalia a proposta de educação integral implementada nesta escola? Quais as dificuldades que você poderia apontar?
2. Na sua opinião, os normativos sobre educação integral que estão envolvidos no programa Escola Cidadã Integral estão alinhados à realidade dessa escola?
3. Como você avalia a participação dos alunos nos projetos desenvolvidos e qual o impacto que esta atividade traz para o desenvolvimento da criança e do adolescente?
4. Você acha que um aluno aprende melhor em uma escola em tempo integral? Por quê?
5. Em relação a evasão, como acontece? Você acha que houve melhoria com a implementação do tempo integral?
6. Estabelecendo uma comparação entre o período integral e o parcial, quais os pontos positivos e negativos da ampliação da jornada escolar?
7. Como é o relacionamento entre a escola e a comunidade/família?
8. Você mora próximo a escola? Já teve a oportunidade de conhecer as comunidades próximas da escola? Qual é sua visão sobre elas?

9. Como você avalia os efeitos da implementação da escola cidadã integral na comunidade em que a escola está inserida?
10. Você gostaria de acrescentar mais alguma informação que considera importante e que não foi abordada nesta entrevista?

APÊNDICE F

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMI ESTRUTURADAS COM ALUNOS

1) DADOS PESSOAIS

- a) Nome: _____
- b) Data e local da entrevista: _____
- c) Sexo: () masculino () feminino
- d) Idade: _____
- e) Cor/raça: _____
- f) Tempo de escola: _____
- g) Turma que estuda: _____
- h) Número de integrantes da família: _____
- i) Renda da família: _____
- j) Bairro onde mora: _____

2) QUESTÕES

<ul style="list-style-type: none"> Identificar como se deu o processo de implementação do Programa Escola Cidadã Integral nesta escola
<ol style="list-style-type: none"> 1. Você já estudava nessa escola antes dela receber o ensino integral? 2. Como os alunos receberam a proposta da Escola Cidadã Integral? 3. Você escolheu estudar o dia inteiro ou foi sua família que fez essa escolha? 4. Por que você ou sua família escolheu a escola em tempo integral? 5. Há quanto tempo você estuda nessa escola de tempo integral? 6. Houve processo seletivo? Como foi? 7. Você considera o espaço físico adequado para passar o dia todo na escola?
<ul style="list-style-type: none"> Identificar como a escola cidadã integral usa o tempo ampliado da jornada diária
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como é sua rotina na escola? 2. Qual o tempo que o aluno possui para os fazer trabalhos e estudar para provas? 3. Quais as atividades educativas desenvolvidas na escola?

4. Quais são as principais ações da escola voltadas para a desenvolvimento do protagonismo juvenil?
5. Quais os momentos que você mais gosta na escola e porquê?
6. Você acha que todas as atividades desenvolvidas na escola são importantes para o seu aprendizado?
7. Depois que você chega da escola, o que você faz? (Lição de casa, se diverte, descansa)

• **Identificar como a comunidade escolar avalia o projeto Escola Cidadã Integral**

1. Você gosta de ficar o dia todo na escola? E por quê?
2. O que a escola de tempo integral traz em vantagem e desvantagem em relação à escola de tempo parcial?
3. Quais são seus avanços e dificuldades por estudar em tempo integral?
4. Você gostaria de fazer mais algum comentário sobre a experiência de estudar em uma escola de tempo integral?